

CRAIOVA

SÍUV

les 21-22 mars 2011

Séminaire International Universitaire de Recherche



Wallonie-Bruxelles



Rappel de la problématique générale et des directions spécifiques de chaque sous-thème

On met en discussion la position de « jeune » en rapport avec le domaine culturel et les représentations collectives qu'il construit, les identités particulières qu'il affirme, les stéréotypes qu'il véhicule par l'intermédiaire du discours fixé sur différents supports. Le domaine culturel s'appuie sur des langues, voies de communication et d'expression identitaire. Notre réflexion portera sur le français et le roumain et concernera les contextes actuels qui sont d'ailleurs ceux du monde des jeunes :

Réponses à l'appel : les cinq spécialistes, ouvriers de débats avec une intervention-cadre et d'autres proposant, comme suit :

CONTEXTE LINGUISTIQUE

Rappel de l'encadrement théorique

- présence/absence du parler des jeunes, composants discursifs, phénomènes d'ancrage, de cohésion et de cohérence, présence/absence des emprunts du français dans le roumain contemporain (il serait intéressant de se focaliser sur la période d'après 1989), leur place dans le parler des jeunes et des adultes.

Intervention cadre-Quand la littérature s'empare de l'écriture SMS : *Koman sa sécri émé*, d'Annie Saumont

Claire Despierrez. GreLisc, Université de Bourgogne, Dijon,
Cécile Narjoux, Université Paris IV

Où l'exploitation de l'écriture SMS est détournée de sa visée communicationnelle immédiate au profit d'une poétisation du signe.

« Annie Saumont [...] a inventé un style à nul autre pareil, au plus près des évolutions et convulsions de la langue. Ses livres ont cette particularité de présenter une écriture extrêmement typée et de constituer en même temps le plus fidèle miroir des états successifs de notre langue depuis trois décennies.[...]. On y distingue comment les mots ont bougé au rythme des crises individuelles et collectives. Comment en eux se sont déposées les poussières du mal-être et de la désespérance. [...] Son rapport avec la langue en offre sans aucun doute l'illustration la plus achevée. On la voit même aujourd'hui oser la rédaction complète d'une nouvelle dans le langage SMS. [...]

Inutile de chercher : il n'y a aujourd'hui rien de comparable à cette qualité de regard, à cette précision et cette ingéniosité du travail sur la langue. »¹

1 Chronique par Jean-Claude Lebrun, L'Humanité, le 24 novembre 2005, cité par remue.net : <http://remue.net/spip.php?article1174>

Nous nous intéresserons à la façon dont cette nouvelle exploite et détourne – stylise en somme – une pratique actuelle de la langue aux frontières de l'oral et de l'écrit : le langage SMS.

« Le langage SMS est un sociolecte écrit qui modifie les caractéristiques orthographiques voire grammaticales d'une langue afin de réduire sa longueur, [...] L'appellation « langage SMS » désigne ainsi, par extension, l'usage de ce type de langage lors d'échanges sur Internet par messagerie instantanée ou courrier électronique, sur les forums Internet et les blogs, ou encore dans les jeux en réseau. L'utilisation du langage SMS sur un autre médium qu'un clavier téléphonique est par ailleurs très controversée »².

On étudiera ainsi les traits caractéristiques de cette écriture :

- **au plan morphologique.**

On retrouve dans ce texte, certains traits signalétiques de la langue orale en ce qu'ils dénotent l'abandon de l'orthographe, qui « impose, pour l'écrit, un ensemble de marques grammaticales sans équivalent dans le parlé »³ ; On peut regrouper ces procédés sous trois rubriques : phonétisation ; rébus typographique ; abréviation.

- **Au plan syntaxique, l'ensemble est très structuré**

La syntaxe traditionnelle servant à la description de l'écrit est parfaitement respectée.

- **Au plan lexical**

On observe des tours populaires, caractéristiques du parler « jeune », anglicismes, verlan, tours populaires. Ces termes sont de véritables sociolectes qui apparaissent comme des marqueurs de niveau de langue vulgaire ou populaire.

Toutefois un certain nombre de tours relèvent d'un niveau de langue soutenu : rendant perceptible une tension entre les différents niveaux de langue.

- **au niveau énonciatif**

A la différence d'un échange « en ligne », ici aucun locuteur n'est identifié, non plus qu'aucun destinataire. Toutefois, l'ensemble du texte semble glisser progressivement du schéma établi de la missive SMS vers un texte plus écrit, plus distancié ; proprement narratif.

- **littérarité du texte**

En dépit de cette oralisation de l'écriture, c'est bien à un texte littéraire que nous avons affaire, on s'intéressera donc aux indices de la littérarité du message (certains emplois du présent qui permettent, sans rupture énonciative, de glisser de l'échange en temps réel au récit littéraire, paronomases, allitérations).

Tout en proposant une immersion dans le mode de pensée ou d'écriture SMS, la nouvelle accueille aussi des ruptures de ton générant des effets de contraste.

On verra ainsi que c'est bien dans l'entre-deux que se glissent le rêve et la littérarité ; dans le caractère suggestif de cette écriture brute et émotionnelle, dont A. Saumont a choisi d'exploiter la poésie qu'elle recèle.

Bibliographie

- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, L'essentiel français, 1997.
BLANCHE-BENVENISTE C., *Le Français moderne*, Conseil international de la langue française, 2000, vol. 68, n°1.
CHEVALIER, J-C, BLANCHE-BENVENISTE C. & ARRIVÉ M. *Grammaire du français contemporain*, Larousse, 2002.
FREI, Henri, *La grammaire des fautes* (1929), Slatkine, 1993.
GADET Françoise, *Le français populaire*, PUF, Que sais-je ? 1992.
GUIRAUD Pierre, *Le français populaire*, PUF, Que sais-je ? 1965
LADJALI, C., *Mauvaise langue*, Seuil, 2007
MOREL M.-A & DANON-BOILEAU, L., *Grammaire de l'intonation*, Ophrys, 2000. ONG, W. J., *Orality and literacy*, Routledge, 1982.
SAMBRANO, Aurore, *Stylisation de l'oral dans le français écrit actuel*, Thèse de Doctorat Paris 3, dir. M.-A. Morel, 1995.
WILMET, Marc, *Grammaire rénovée du français*, De Boeck, 2007.
Le Français moderne (Conseil international de la langue française), 2000, vol. 68, n°1, « Quels français pour demain ? ».
Le Français parlé au XXIème siècle, vol 1&2 -Normes et variations géographiques et sociales, Michaël Abecassis, Laure Ayosso, Elodie Vialleton, L'Harmattan, 2008.
Linx, n°55, 2007, « Thème et thématisme ».
Verbum Tome XXIV n°1-2, 2002, Y a-t-il une syntaxe au-delà de la phrase, coord. M. Charolles, P. Le Goffic & M.-A. Morel, Presses Universitaires de Nancy.

2 Article Wikipédia sur le langage SMS : http://fr.wikipedia.org/wiki/Langage_SMS Consulté le 28/09/09/

3 C. Blanche-Benveniste, op. cit., p. 137.

Intervention cadre - Cool Girl et son parler jeune

Cristiana-Nicola TEODORESCU
Université de Craiova

La revue *Cool Girl* est une revue mensuelle pour les adolescentes. Son public cible déclaré est formé par la jeune génération de filles qui se veulent informées, à la mode, curieuses et très branchées.

La structure de la revue illustre les zones d'intérêt du public auquel elle s'adresse : Fashion, Beauty, Stars, Life&Co. Les 122 pages de la revue proposent des articles variés et une immense quantité de photos. Mais ce qui frappe, à une première lecture, est la langue utilisée, mélange assez curieux d'anglais et de roumain.

Nous nous proposons l'analyse du langage utilisé dans la revue *Cool Girl*, afin de reconnaître, à travers le langage utilisé, le profil de cette nouvelle génération d'adolescentes, ses intérêts, ses modèles, sa façon de parler, ses attentes.

La méthode de l'analyse de discours va nous permettre de souligner la spécificité du « langage jeune », plein de mots anglais (les « fashion words »), de structures oralisantes, de topiques assez libres, propre aux jeunes adolescentes roumaines.

L'analyse sera structurée sur deux plans distincts : le niveau de langue des articles proposés par la revue, rédigés par les rédacteurs et imitant le « parler jeune » et le niveau de langue utilisé dans les commentaires envoyés par les lecteurs de la revue, exemple concret et fort de « parler jeune ».

Une fois dégagées les structures spécifiques du parler jeune proposé par la revue *Cool Girl*, nous lançons un questionnement sur ce type de langage qui amuse, fascine et inquiète en même temps. Il amuse par sa drôlerie et par son inventivité, mais inquiète par sa pauvreté alarmante et son agressivité affirmée. Le danger d'un ghetto linguistique des jeunes est-il réel ?

L'analyse du niveau de langue utilisée dans les articles proposés par les rédacteurs de la revue met en évidence une énorme quantité de mots anglais qui apparaissent à tous les niveaux textuels :

- a. tous les titres sont en anglais : *Fashion News, Look of the month, Star steal, Mix & Match, Cheap & Chic, Trend watch, Beauty News, Self care, Star hair, Friends, Cool stuff*. Sur l'une des deux pages de la table des matières (p. 4), le *Inside* de la revue, sur 184 mots, 50 sont anglais ...
- b. les mots anglais entrent aussi dans la structure de la phrase, en position surtout d'épithètes : *cool accesorii, detalii funky, dungii sweet, apariții beauty* (p.4), *piese sweet, buline cool wave* (p. 16), *accesorii cute* (p. 21), *accesorii sporty* (p. 22), *un aer ... boho chic* (p. 24), *un stil sweet french, cu accente sporty casual* (p.28), *jachete military look* (p. 29), *atitudine super-power* (p. 30),
- c. le mot *cool* revient obsesivement, tout doit être *cool* : *e cool să ai un job part-time, Tu cum îl preferi: romantic sau cool?* (p. 5), *Ochelarii de soare dau un plus de coolness ținutei* (p. 19), *Cool Ballerina* (p. 21), ...
- d. propositions entières en anglais : *So, you've got to get them !* (p. 7), *Get the new London style!* (p.15)
- e. toutes les structures d'intensité préfèrent l'expression en anglais : *... a avea un job în timpul liceului sau în facultate a devenit ceva destul de hip.* (p. 8) ; *dacă ții la fashion și la formele tale, atunci vei fi verry happy* (p.12), *Mega-cool* (p. 24),
- f. la modalité préfère, elle aussi, l'expression en anglais: *reinventează stilul sport, combinând funky* ... (p.14)
- g. structures elliptiques: *verde proaspăt + galben intens = classy & fun!* (p. 17)
- h. phraséologismes : *cămașa în carouri a devenit un mast have!* (p.19)
- i. imbrication de l'expression orale au niveau de l'écrit : *reacția prietenelor tale va fi WOW!* (p. 27)

Les pages de la revue nous livrent un modèle d'écriture simple, rudimentaire, appauvrissante pour la langue roumaine, une écriture « de l'immédiateté ». Ce qui nous semble dangereux c'est que ce type d'écriture est proposé par les rédacteurs de la revue et va être copié, imité par toutes les adolescentes touchées par le phénomène « cool girl » qui arrivent à parler une langue roumaine pleine de mots anglais, tout en perdant la richesse et l'expressivité du roumain. Alain Bentolila, professeur de linguistique à l'Université de Paris V et spécialiste de l'illettrisme, affirme que cet écrit de l'immédiateté est un écrit « de la rapidité et de la

connivence : réduit au minimum, il n'est destiné à être compris que par celui à qui on s'adresse. Or, la spécificité de l'écrit par rapport à l'oral est qu'il permet de communiquer en différé et sur la durée : il est arrivé dans la civilisation pour laisser des traces»⁴.

Ce type de langage a *une fonction identitaire démarcative*⁵, allant de la volonté d'appartenir au groupe de pairs (adolescentes à la mode, mélangeant facilement le roumain et l'anglais) à celle de se démarquer des autres, moins familiarisées avec la mode et l'anglais...

Le niveau de langue utilisé dans les commentaires envoyés par les lecteurs de la revue représente un exemple concret et fort de « parler jeune ». Le niveau de langue baisse considérablement, le mélange avec les mots anglais reste pourtant assez marqué. Dans les commentaires postés sur le blog on remarque :

- utilisation abusive de mots et structures anglaises : *eu una sunt a huge fan al tot ce inseamna mash-up si mix (Krissy says: February 23, 2011 at 21:25), am sarbatorit ieri V-day cu cea mai buna prietena. o zi de cumparaturi ca intre fete, am salivat dupa baieti si am mancat o inghetata (desi e ciudat iarna) cu toate ca te intrista putin...majoritatea baietilor iesisera impreuna la cumparaturi pt iubitele lor si era chiar ff funny sai urmaresti:)) (andy says: February 14, 2011 at 19:52), pentru mine pc-ul nu este o problema. ok, eu ma oftic cand mi se strica pt ca ma gandesc ca va fi booring si toata activitatea e pe net si bla bla. dar adevaru' e ca prefer mai repede sa ies afara cu prietenii decat sa inventez o scuza ca sa raman la pc.(andy says: February 9, 2011 at 16:09)*
- fautes de langue: *eu una sunt a huge fan al tot ce inseamna mash-up si mix (Krissy says: February 23, 2011 at 21:25), deobicei imediat cum mi se da invitatia BUM! ma si gandesc ce am prin dulap, ce fel de petrecere e, cine va veni si stiu exact cu ce sa ma imbrac. sau uneori am o rochie/bluza mai frumoasa si... "importanta" pe care nam apucat sa o port si aceea e ocazia perfecta. mi se intampla si sami schimb planul in ultima clipa sau sa ma mai razgandesc dar nciodata numi fac griji. a! si inca ceva.. nu prea tin cont de moda. da, am haine cool si restu' dar nu neapp la moda pt ca eu consider ca o haina trebuie in primu' rand sati placa, sa te reprezinte si sati vina bine (andy says: February 17, 2011 at 14:56),*
- utilisation abusive de formes abrégées : *culmea e ca nu mi se pare ff rau:)) deobicei nu snt inebunita dupa genul asta de muzica dar bineintele ca nu pot spune cal detest. geniala replica "muzica in casti face legea":x:)) pt mn conteaza ff mult ce fel de remix sau mashup este. totusi, chiar imi place:)) (andy says: February 24, 2011 at 19:05)*

On appelle de plus en plus souvent ce type de langage « romanglais »⁶, une langue appauvrie, pleine de mots anglais, rudimentaire, pleine de fautes, marque de l'analphabétisme culturel de cette nouvelle génération.

Le danger d'un ghetto linguistique des jeunes est-il réel ? En revenant à notre question initiale, nous pouvons affirmer que nous sommes en présence d'un phénomène de plus en plus dangereux de ghettoïsation linguistique des jeunes, avec des retombées significatives pour la « santé » de la langue roumaine.

Bibliographie :

- Maingueneau, Dominique, *Analyser les textes de communication*, Paris, Armand Colin, 2007
- Moirand, Sophie, *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*, Paris, PUF, 2007.
- Detey, Sylvain, Durand, Jacques, Laks, Bernard, Lyche, Chantal, *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*, Paris, Ophrys, 2010.
- Picoche, Jacqueline, *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan, 1992
- Legrand, Christine, « Les jeunes bousculent la langue française » in *La Croix*, 16/11/2005, <http://www.la-croix.com/parents-enfants/article/index.jsp?docId=2248801&rubId=24298> [Dernière consultation le 1.02.2011]

⁴ Alain Bentolila apud Christine Legrand, « Les jeunes bousculent la langue française. Mots mutilés, écriture phonétique, vocabulaire appauvri... Le "français" des adolescents inquiète les adultes », *La Croix*, 16/11/2005, <http://www.la-croix.com/parents-enfants/article/index.jsp?docId=2248801&rubId=24298> [Dernière consultation le 10 février 2011].

⁵ Alice Richebon, *Témoignage d'une enquête en sociolinguistique urbaine réalisée dans les quartiers dits sensibles de la périphérie toulousaine : les difficultés d'accès au terrain et aux informateurs*, http://w3t.shs.univ-paris5.fr/article.php3?id_article=113 [Dernière consultation le 1 février 2011]

⁶ Ioana Danciu, Ce limbă mai vorbesc tinerii? O combinație între „limbaj urban” și „romgleză”, http://www.adevarul.ro/societate/viata/vorbesc-tinerii-combinatie-limbaj-romgleza_0_74993045.html#commentsPage-1 [Dernière consultation le 1 mars 2011]

Propositions d'interventions (en présentiel)

Jeunes écrivains en forum: thématique des discussions et stratégies discursives

Anca Gâță

Université Dunărea de Jos, Galați, Roumanie

Cette étude envisage le forum électronique comme un instrument d'expression dans l'espace public. En tant que lieu virtuel, il fait partie de la 'sphère publique' virtuelle, notion adaptée selon la définition proposée par Habermas, où les gens viennent échanger leurs points de vue concernant des sujets d'intérêt commun et parfois leurs questions intimes, en transposant une partie de leur espace privé dans un environnement ouvert à tous.

La perspective adoptée est celle de l'analyse du discours avec deux objectifs : a) identifier les préoccupations et les intérêts d'une certaine catégorie de jeunes ; b) étudier la façon dont ces intérêts et préoccupations sont mis en discours : quelles techniques discursives, quelle rhétorique, quelles stratégies les jeunes utilisent-ils pour se faire entendre et répondre ?

Les analyses portent sur des extraits d'un forum électronique de jeunes écrivains (<http://www.jeunes-ecrivains.com/>). Ce choix a été dirigé essentiellement par le besoin d'éviter l'appel à des techniques rhétoriques moins orthodoxes qu'on rencontre dans d'autres tels 'espaces publics', mais aussi par la richesse des questionnements que proposent des jeunes ayant une certaine éducation et un goût assez bien défini pour le mot écrit.

Bibliographie

Perelman, Chaïm & Lucie Olbrechts-Tyteca (1958). *La Nouvelle Rhétorique. Traité de l'argumentation*, 2 vol. Paris: Presses Universitaires de France.

Rees, Agnes M. van. 2009. *Dissociation in Argumentative Discussions. A Pragma-Dialectical Perspective*. Amsterdam: Springer.

Eemeren, Frans H. van & Rob Grootendorst (1992). *Argumentation, Communication, Fallacies. A Pragma-Dialectical Perspective*. Hillsdale, NJ / Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates

Mots d'origine française dans le langage des jeunes

Gabriela Scurtu

Université de Craiova, Roumanie

1. Le langage des jeunes

L'existence d'un langage des jeunes est un fait indéniable, étant, sans aucun doute, un phénomène intéressant, d'actualité, un phénomène quasi universel, les jeunes d'un peu partout cherchant une identité à eux, souvent contre la norme courante : danse, musique, tenues vestimentaires, façon de penser, et, bien sûr, façon de s'exprimer ! D'aucuns accusent ce langage de lèse-majesté contre les bonnes traditions, alors que d'autres le considèrent non comme un réel danger, mais plutôt comme une mode – passagère –, résultat d'un désir d'affranchissement et d'affirmation. Les éléments définitoires en seraient, *grosso modo* : présence de termes de l'argot et du jargon, clichés verbaux abondamment utilisés et, non en dernier lieu, utilisation du « romglais » (il n'y a presque pas de phrase sans un mot ou deux pris à l'anglais)

Une tentative d'analyse, dans une perspective purement descriptive, devrait tenir compte de tous ces paramètres (argot, jargon, néologismes - de forme et de sens), dont les éléments s'entremêlent pour constituer le tissu de ce qu'on va appeler, d'une façon quelque peu restrictive, « le langage des jeunes » (d'ailleurs les adultes eux aussi n'en sont pas exempts, les média, etc. en usent et même en abusent ...).

2. Éléments spécifiques

La variante stylistique qui fait l'objet de cette communication se caractérise, au niveau lexical, par quelques particularités saillantes, dont nous mentionnons : l'emploi de termes de la langue familière, l'argot, le jargon, entre lesquels il est souvent bien difficile de tracer des frontières précises.

1. L'emploi des termes de la langue familière : *drag, chestie, pa, ciao, merci, OK* ... Une mention spéciale pour *chestie* (var. abrégée de *chestiune*), du fr. *question*, lat. *quaestio, -onis*, devenu une sorte de mot passe partout, employé comme substitut de n'importe quel autre mot, groupe de mots, idée, etc. et apparaissant dans des contextes tels que : *o chestie interesantă*, une des plus nombreuses occurrences sur Internet (qu'il s'agisse d'un film, d'une formation de musique, d'une information...); *ce chestie*, employé pour exprimer la surprise, l'étonnement, le doute, etc. *Chestie* est donc devenu une sorte de tic verbal, employé à tout propos.

2. L'emploi des mots argotiques par des groupes sociaux (élèves, étudiants, soldats, artistes, etc.) soucieux d'avoir à leur portée un stock de mots d'un accès plus difficile pour les autres, tout en rendant les messages plus nuancés, plus pittoresques. Le fonds lexical argotique se caractérise, entre autres, par les emprunts à d'autres langues; dans le cas du roumain sont à relever les emprunts au gitan (*mișto, nasol, ciordi, hali*), mais aussi à d'autres langues (dont l'anglais), mais aussi au français, par exemple *abajur* (pour mini jupe, cf. ARGOU). L'analogie est évidente est vise la forme : l'abat-jour ne couvre que la partie supérieure d'une lampe (cf. aussi *abajurul unei fuste nervoase* = l'abat-jour d'une jupe nerveuse, www.poezie.ro). Quantité de mots argotiques font partie du langage commun, mais, par métaphorisation, ils ont acquis un sens spécial. Tel est le cas du mot *bombă*, employé argotiquement, avec deux sens qui dérivent de ceux de l'étymon : 1. Fig. (arg.) Événement imprévu qui fait sensation (DEX, DN, ARGOU); *a cădea ca o ~* (= éclater, tomber comme une bombe) (NODEX); 2. Fig. (arg.) Taverne, bistrot (DEX, DER; celui-ci explique ce sens à partir du fr. *faire la bombe, faire bombance*).

3. Un autre élément caractérisant le langage des jeunes est l'emploi des mots de jargon, dans le sens de langage inintelligible, précieux, qui abonde en mots étrangers pris tels quels, donc non adaptés au système graphique ou phonétique du roumain.

Le jargon actuel est formé avec prépondérance de mots d'origine anglaise : *hallo, business, cool, darling, bye-bye, all right, week-end, job, look, speech, supermarket, living, trendy, thriller, shopping, puzzle, show, feed-back, hobby, job, top, etc.*, sans pour autant exclure les mots d'autres origines, dont aussi française : *a antama, a (se) ambeta, a amorsa, a anvizaja, a bria, a confia, a eflora, a edulcora, bébé, bonsoar, madam, mersi, bonjur, loisir* (écrit aussi *loazir*), etc.

4. Les néologismes. Qu'il s'agisse d'argot ou de jargon, il résulte que l'emploi des néologismes (adaptés ou non au système de la langue réceptrice) est une caractéristique du langage actuel (y compris des jeunes). Employés de manière préférentielle dans les divers milieux linguistiques quelque peu avant-gardistes, avec une large ouverture internationale : science et technique, sport, musique, mode, art, etc., leur rôle est d'enrichir et de moderniser le vocabulaire pour les besoins de dénomination, d'expression et de communication (Lerat 1993 : 132). Les néologismes ne sont pas l'apanage des jeunes, mais ils trouvent dans les parlars des jeunes un milieu favorable d'épanouissement. Rappelons que ce phénomène comporte deux aspects majeurs : la néologie de forme (création de mots nouveaux ou emprunts) et la néologie de sens (mot, expression existant dans une langue donnée mais utilisé(e) dans une acception nouvelle).

3. Brève illustration

Dans la dernière partie de cette communication, nous voudrions justement illustrer la manière dont des mots roumains empruntés au français ont enrichi leur contenu sémantique sur le terrain de la langue roumaine, notamment dans un contexte « argotisant ». Il s'agit plus précisément de deux mots qui expriment un degré d'intensité fort : *beton* et *bestial*. Ceux-ci ont connu des glissements de sens particulièrement intéressants, comme expression d'une attitude subjective, témoignant d'une participation dynamique des locuteurs.

3.1. Pour *beton*, en roumain, tout comme pour l'étymon français, le sens de base est « matériau de construction à grande résistance [...] ». Le mot s'emploie également dans le langage sportif, pour désigner une défensive super agglomérée : *Real are apărare beton* (= Real a une défense béton) (*ProSport*, 16/01/2010). À partir de l'analogie avec le sport, *o apărare beton* désigne une plaidoirie extraordinaire des avocats. Un sens qui a circulé et circule encore parmi les jeunes est celui de « extraordinaire, formidable », sens attestés par le MDN et ARGOU, et provenant, indubitablement, de l'analogie avec le béton en tant que matériau de

construction : résistance, dureté, fiabilité. De même, on peut lire dans le DU : « Ceva de calitate, superlativ în general, poate fi folosit și cu forma maximă : *beton de beton* » (= Quelque chose de qualité, superlatif en général, peut s'employer aussi avec la forme maximale : *béton de béton*). Exemple : *Ești beton!* (= Tu es béton). Dans cette acception, *beton* peut s'appliquer à n'importe quoi : une personne, une pièce vestimentaire, une production artistique, un plat, un événement, comme les exemples ci-dessous l'attestent :

Unde să ai un CV beton pe care să-l vadă mii de angajatori? (= Où mettre un CV béton que des milliers d'employeurs puissent voir ?) (www.campusnews.ro/stiri-oferte_joburi-7252809-unde-beton-care-vada-mii-angajatori.htm).

Radu, contract beton la Lazio. Vezi cât va câștiga fundașul în următorii cinci ani! (= Radu, contrat béton avec Lazio. Voir combien gagne l'arrière dans les cinq années à venir). (*Gazeta sporturilor*, 3/01/2011).

O analiză politică beton (= Une analyse politique béton) (Ioan T. Morar, *Academia Cațavencu*, 22/06/2010).

Beton spectacolul (= béton, le spectacle) (www.muzica.metropotam.ro/Cronici-de-concerte/2010/01/art5023015168-Concert-Bobby-McFerrin-la-Sala-Palatului/?showadd=).

Nous avons aussi relevé sur Internet de très nombreuses occurrences du syntagme *o tipă beton* (= une gonzesse béton), c'est-à-dire « bien faite, sexy » (cf. www.academiaderas.ro/o-tipa-super-beton, etc.)

Et les exemples pourraient continuer, preuve de la grande vitalité et de l'expressivité de ce mot qui, de substantif concret, est devenu un qualifiant intensif. Le mécanisme de l'analogie a joué, selon nous, dans deux directions : d'une part, des sèmes « solide, résistant » vers « sans faille, inattaquable » (cf. *CV beton, apărare beton, analiză beton*, etc.) et, de l'autre, du sème sous-jacent « de bonne qualité, fiable » vers « excellent, formidable » (*tipă beton, serată beton, spectacol beton*, etc.).

Il résulte que dans le cas du mot *beton*, le substantif a pris les fonctions d'un adjectif qualificatif. Il faut cependant remarquer que ce glissement métaphorique en roumain d'un mot emprunté au français s'est réalisé également dans la langue source, quoique sans la même envergure.

3.2. Quant à *bestial*, il est en roumain un adjectif à étymologie multiple (du fr. *bestial*, lat. *bestialis*).

Le fr. *bestial*, attesté selon le TLFi en 1190 avec le sens de « qui tient de la bête », est un emprunt au lat. chrét. *bestialis* (IV^e s.), de même sens. Les acceptions de l'adjectif français se rattachent au sens étymologique. Le GRLF fait encore la remarque que *bestial* implique en général la violence, la cruauté ou la stupidité et l'aveuglement, surtout moral. Tous ces sens et emplois se retrouvent aussi dans le mot roumain *bestial*.

Dans les deux langues considérées, tout a donc trait à la bête sauvage, à son comportement, à son manque de spiritualité, à sa cruauté et s'applique aussi bien à l'animal qu'à l'humain. D'autant plus intéressante nous semble l'emploi récent de ce mot, dans l'argot des jeunes, avec les sens de « ok, bun, mișto, de calitate, care întrece așteptările » (DU) (= ok, bon, super, de qualité, qui dépasse les attentes). *Bestial* a donc acquis un sens nettement positif, à partir du sens usuel qui est, au contraire, plutôt négatif. Retenons à cet égard la tendance des mots argotiques à exprimer le superlatif par l'idée de négativité, employée comme moyen de renforcement : *mortal, criminal, de comă* (cf. Zafiu 2010 : 67). En ce qui nous concerne, nous avançons l'hypothèse que ce glissement, dans le cas de *bestial*, pourrait provenir du langage des groupes de hard rock, surtout sous sa forme extrême, le heavy metal, où la glorification des instincts sauvages, la proclamation de la bête comme modèle de force expliquent la prédilection pour des titres d'albums tels que *Bestial Devastation (Sepultura)*.

Îmbrăcămintea 'inteligentă' se asortează la celularul 'bestial' - Haine care se luminează și își schimbă culoarea în funcție de emoțiile pe care le simțim (= les habits intelligents s'assortissent avec le portable 'bestial' – des habits qui s'éclairent et changent de couleur en fonction de nos émotions).

Iron Maiden, show 'bestial' la București. (= Iron Maiden, show 'bestial' à Bucarest).

Loredana : E bestial să fii măritată! Ești protejată, ești în siguranță, ești în echilibru! (= c'est 'bestial' d'être mariée ! on est protégée, on est en sûreté, on est en équilibre).

4. Quelques conclusions

Nous précisons pour finir que les distinctions entre les différentes catégories avec lesquelles nous avons opérées : langage familier, jargon, argot est difficile, sinon impossible à réaliser. De nombreuses confusions sont à relever aussi dans les dictionnaires, fussent-ils explicatifs, de néologismes ou d'argots, qui indiquent, pêle-mêle, « des termes populaires, régionaux, familiers, des créations journalistiques de dernière heure » (Zafiu 2010 : 23). Quoi qu'il en soit, le langage des jeunes adopte des mots et expressions appartenant à ces variantes linguistiques, est marqué par de nombreux emprunts à des langues étrangères, fait preuve de

beaucoup d'originalité (évolutions sémantiques intéressantes et souvent inédites), se renouvelle avec rapidité, exprimant « la solidarité de génération, le besoin d'être à l'intérieur du groupe et, surtout, le désir d'être à la mode » (*idem* : 17).

Bibliographie sélective

IRIMIA, Dumitru. *Structura stilistică a limbii române contemporane*. București : Editura Științifică și Enciclopedică, 1986.
LERAT, Pierre. *Les langues spécialisées*. Paris : PUF, 1993.
ȘERBAN, Vasile ; Evseev, Ivan. *Vocabularul românesc contemporan*. Timișoara : Editura Facla, 1978.
TOMA, Ion. *Limba română contemporană*. București : Editura Niculescu, 2000.
ȚANU POHRIB, Iuliana. *Limbaul tinerilor : argou / jargon*. Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2010.
ZAFIU, Rodica. *101 cuvinte argotice*. București : Humanitas, 2010.

Dictionnaires

ARGOU = VOLCEANOV, George. *Dicționar de argou al limbii române*. București : Editura Niculescu, 2007.
DEX = Academia Română / Institutul de Lingvistică « Iorgu Iordan ». *Dicționarul explicativ al limbii române*. București : Univers Enciclopedic, 1998.
DLF = *Dictionnaire de la langue française*
(www.linternaute.com/dictionnaire/fr/cgi/recherche/recherche.php)
DN = MARCU, Florin ; MANECA, Constant. *Dicționar de neologisme*, București : Editura Academiei, 1986.
DU = *Dicționar urban* (www.123urban.ro).
MDN = MARCU, Florin. *Marele dicționar de neologisme*. București : Editura Saeculum, 2000.
NDLV = MERLE, Pierre. *Nouveau dictionnaire de la langue verte*. Paris : Denoël, 2007.
NODEX = *Noul dicționar explicativ al limbii române*. București : Editura Litera Internațional, 2002.
TLFi = *Le Trésor de la langue française informatisé*, CNRS (<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>).

Remarques sur l'influence française actuelle dans le lexique roumain

Alice IONESCU,
Université de Craiova, Roumanie

Le renouveau accéléré du lexique roumain, dû aux changements surgis après 1989 sur le plan social et politique, est un fait sans précédent dans l'histoire de cette langue. L'apparition de nouveaux référents, de préoccupations et de professions modernes, une scène politique agitée et un discours de la presse souvent marqué par l'ironie et l'affront ont stimulé les emprunts et les créations lexicales internes, de sorte qu'on a affaire aujourd'hui à une liberté d'expression qui a changé visiblement la physionomie du roumain. Mais si au XIXe siècle, première période de modernisation radicale du roumain, l'influence française était dominante, la fin du XXe siècle témoigne de la hégémonie mondiale de l'anglais, manifestée par des emprunts massifs à cette langue.

Toutefois, dans certains domaines concernant la vie sociale, politique, la gastronomie et la mode, le français garde son prestige et continue à fournir des termes de spécialité ou des expressions choisies pour leurs connotations snob.

Une tendance très intéressante consiste dans l'enrichissement sémantique des emprunts anciens au français. Sous l'influence de l'anglais, certains termes appartenant au domaine de l'entreprise, du commerce et de la mode ont acquis des sens nouveaux, dont la plupart n'ont pas encore été attestés par les dictionnaires.

Les termes que nous avons recensés pourraient être classés en fonction de plusieurs critères :

- a. l'origine. Bien des termes nouveaux sont des créations internes, forgées à l'aide des affixes néologiques, sur des bases néo-latines. Une autre sous-classe est représentée par les emprunts récents au français. Enfin, une dernière classe est représentée par les calques, sémantiques ou formels.
- b. Les domaines : les néologismes étudiés renvoient à certains domaines préférentiels, comme la vie sociale et politique, les nouvelles occupations, la vie artistique et culturelle, la mode et la gastronomie.

c. La diffusion : notre étude a retenu seuls les mots, syntagmes et expressions qui ont plus de deux occurrences dans le corpus de référence. Nous avons donc exclu les créations personnelles, les termes savants ou très spécialisés, qui ne sont pas entrés dans la circulation.

Les gallicismes et les développements sémantiques récents que notre analyse a pris en compte n'ont pas été enregistrés dans les dictionnaires parus avant 1989 et une partie d'entre eux ne sont pas signalés par les dictionnaires de néologismes de date récente.

Emprunts nécessaires :

- mots et syntagmes qui désignent des référents nouveaux : *acquis comunitar, pașaport biometric, europenizare, globalizare, multiculturalism, eurooptimist, eurosceptic, asomare, etc.*

“ Ce-i aia asomare? ne-a intrebat o jurnalista. Pai, ce sa fie, o moarte igienica -sau eufemizarea mortii. Pe cand deci o firma de servicii de asomare a porcului? (DV no 202, dec 2007, p 27)

Au scris in favoarea celebrarii UE, cand euroscepticii penibili de Dambovita mârâiau nemulțumiti” (DV, no 202, dec. 2007, p. 5)

Adevarul trist e ca experimentul bolșevic ne-a deformat intelectual... ne-a mutilat spiritul critic, incat oricate aculturații am provoca, tot n-am putea sa ne facem istoria mai umana. (D.V. nr. 197, déc 2007, p. 18)

Emprunts “de luxe” et snobismes:

Poate ca un bun interpret (muzician)... prin asta se caracterizeaza: ajunge sa intuiasca ce repere de drum ii poate oferi meseria lui, ce puncte de trecere intre doua lumi; lumea aceasta -a expresiei, a manifestarii sensibile- si o alta lume, inaparenta, dar esentiala. (DV, nr 197, nov. 2007, p.18)

Cât dureaza fidelitatea lor o dovedeste felul în care una din cele mai “carnasiere” reprezentante ale speciei, Oana stancu, a inteles sa explice relatia cu Vintu: cica bietul singuratic o asalta cu telefoanele, insa e, marea vedeta independenta, îl trimitea sistematic la plimbare. (Ev Z, 21 febr. 2011, p. 10)

[...] cetateanul român a tras concluzia ca lupta împotriva coruptiei e ceva rusinos, pe când atacurile la baioneta ale plutocrației mediatice contra statului de drept au deplina legitimitate. (Ev Z, 21 febr. 2011, p. 10)

Să-i mai pomenim și pe alți campioni ai ubicuității TV? Oameni care deservesc partidul prin simpla apariție, de la Oajdea la Spânu până la cel mai vrednic urmaș al lui Hoară, inenarabilul Tălmăcean? (Ev Z, 21 febr. 2011, p. 10)

Alaturi de OIM (Organismul International pt Migratie, organism care incearca sa combata si sa previna traficul de fiinte umane la nivel mondial) si ONG-uri calate pe asistența victimelor, in 2005, in Romania, a luat fiinta prima Agentie Nationala pt Prevenirea Traficului de Persoane din Europa (D.V. no 201, dec 2007, p 22)

Good Food se doreste a fi mai mult o revista pentru “connaissanceur”.(DV no 2°2, dec. 2007, p.16)

Admiterea (la facultate) se dedramatizeaza si școala e luata “à la légère”- ca o vârsta la care singurul lucru pe care trebuie sa-l înveti e acela de a fi cool. (DV no 202, dec 2007, p. 20)

Somme toute, Universitatea e azi o afacere buna. (DV no 202, dec 2007, p. 20)

Asa cum Franta are narcisismul de a fi tara Declaratiei drepturilor omului, Canada are nombrilismul de a fi tara pacii, a negocierii, a misiunilor umanitare si a multiculturalismului. (DV. No.201, dec 2007, p. 18)

Le domaine culinaire est devenu particulièrement riche après 1989 :

Du point de vue de l'étymologie on distingue les emprunts proprement dits, qui peuvent être des termes simples ou des syntagmes : *bouillabaisse, brie, emmenthal, fondue, gruyère, gratin, choux à la crème, vol-au-vent, bouquet garni, croque-monsieur, foie gras, tartă tatin* etc.), les emprunts dits « de luxe » (*boulangerie, crêperie, crème brûlée, mousse, pain d'épices, salată niçoise*, etc.), les variantes étymologiques des mots déjà entrés dans la langue (*aïoli, consommé, sos béarnaise, sos béchamel, tartare, rémoulade*, etc.), les calques partiels (*kiropractician / chiropractician, talasoterapie, relaxoterapie*) et les néologismes adaptés (*gofre, bușeuri, burghinion, oenolog, somelier*). Au niveau sémantique, des champs lexico-sémantiques variés se sont formés: le champ du fromage, de l'épicerie, de la confiserie, des produits de pâtisserie, etc. Au niveau morphologique, on peut rarement parler d'une adaptation réelle au roumain, étant donnée la nature étrangère des mots titre (xénismes). Au niveau stylistico-fonctionnel, on remarque particulièrement les fréquentes antonomases que le locuteur commun ignore, en utilisant les noms des marques / produits comme des noms communs : *chèvre blanc, caprice des dieux*, comme pour les noms de lieux: *brie, emmental, gruyère, quiche lorraine, salade niçoise* ou les noms propres des inventeurs (*tarte tatin*). Du point de vue fonctionnel, toutes les unités enregistrées sont utilisées avec une valeur dénotative, étant entrées en roumain en même temps avec les réalités linguistiques qu'elles désignent. À notre avis, les termes qui ont une circulation internationale ont une réelle chance de rester dans la langue (certains d'entre eux sont déjà intégrés, par ex. *muesli, feta, tzatziki, kebab*)

Créations lexicales autochtones à l'aide des affixes d'origine française:

Le suffixe verbal - iza se rattache à une base adjectivale : *a politiza, a globaliza, a europeniza, etc.*

Politicienii (UE) sunt tentati sa joace "la castig" pe teme nationale, sa le dea electoratelor din tarile lor ceea ce acestea asteapta: emotii negative privind Uniunea Europeana, moneda unica, birocratii uniformizatori de la Bruxelles" (DV, no 202, dec. 2007, p. 3)

Revolutia cuadripartita si integrata, în lectura lui Morni (Edgar, Le Monde des religions) se afla doar la începuturi. Ca si europenizarea noastra. (D.V. nr. 197, dec 2007, p. 18)

Globalizarea prin fotbal nu are egal. (D.V. nr. 197, dec 2007, p. 16)

"Sunteti autosegregati, cu mentalitatea ariciului, ghetoizati si marginiti", fac francofonii din Québec. (DV. No.201, dec 2007, p. 18)

Les préfixes les plus productifs:

Hiper + base nominale: hiperactivitate, hiperfiscalitate, hipermarket, base adjectivale: hipercaloric, hiperbanal, hiper-competent, hipercentralizat, hiperdimensionat

De- (doublet néologique du préfixe roumain des-, hérité du latin) +base nominale: deculpabilizare, deprofesionalizare, devirusare, decomunizare

Non + base adjectivale: non-alcoolic, non-poluant, non azilant, non-democratic.

Non + base nominale : non-activitate, nonfilosofie, non-eveniment.

Re+ base nominale: recapitalizare, redemarare, reestimare, renegociere

Supra+ base nominale: supracutizare, supracenzură/ base adjectivale : supradopat

preaderare, postaderare, postprivatizare, proglobalizare, subfinanțare, multinațională

Mots composés:

Desigur, la o carte colaj, structurată descriptiv, socot imperios necesar să însăilez câteva probleme de ordin demografic, apoi de ordin stric economic și cultural, în condițiile actuale de privatizare și tranziție, de aderare la o Europă Unită și modernă, sub toate aspectele. <http://www.glascomun.info/?p=2105>

Ingeniozitatea lui pare fara limite, iar puterea de munca, tot mai mare: a tradus si a rescris, a dramatizat fantezii si s-a dedat delirurilor tautofonice livresti, a scris thrillere si telenovele in versuri, a trecut la proza, eseuri si epistolare, a alcatuit carti-colaj sau a scris carti in tandem [...]. (D.V. nr 201 déc 2007, p 15)

Evolutions sémantiques:

On remarque d'abord les emplois dénotatifs récents de certains emprunts anciens, qui ont été consacrés par la terminologie informatique (*aplicație, extensie, format, operator, port, vierme, a pirata* etc.) et qui ont des chances réelles de s'imposer dans la langue commune.

Sens nouveaux de mots plus anciens (existants en français):

Oamenii sunt mai usor de înregimentat politic prin promisiunea viitorului, decat de dragul asezonarii prezentului, adevar sesizat de propagandistul ideilor de glasnost si perestroika, Mihail Gorbaciov [...]. (DV, nr 197, nov. 2007, p. 5)

Danemarca și-a agregat universitățile, făcându-le mai putine... (DV, nr 197, nov. 2007, p.10)

Au fost câțiva programatori la premiera care s-au aratat interesati de piesa. (D.V. nr. 197, dec 2007, p. 16)

Emprunts plus anciens auxquels l'influence anglaise a ajouté des sens nouveaux ::

*expertiza " competență", cabrioleta " decapotabila", stilistic "referitor la moda, style", versatil "variabil, plurivalent", dedicat "specializat", dramatic "vizibil, pregnant ", a realiza " a-si da seama", a suspecta " a crede, a presupune", a rula (*ruleaza!*) "super, merge!", ofertat "caruia i s-a facut o oferta", a abuza, a fi abuzat "maltratat, violentat", a aplica " a candida", etc.*

Conclusion

Bien que notre étude ait été basée sur un corpus de citations tirées des médias contemporains, une partie des termes nouveaux analysés sont entrés dans la langue commune où ils circulent avec leur référent respectif (comme, par exemple, les termes culinaires). Une autre partie est représentée par les apparitions occasionnelles, stylistiques ou connotatives et même si elles ne restent pas dans la langue, elles démontrent la productivité de certains procédés ou des méthodes d'innovation linguistique.

Bibliographie sommaire:

- TLFi, *Trésor de la langue française informatisé*, atilf.atilf.fr/tlf.htm
- DEX, *Dicționarul explicativ al limbii române*, București, 1998.
- MDN – Florian Marcu, *Marele Dicționar de neologisme*, București, 2002.
- DCR₂ – Florica Dimitrescu, *Dicționar de cuvinte recente*, ediția a doua, București, 1997.
- Valeria Guțu Romalo, *Aspecte ale evoluției limbii române*, București, Humanitas Educațional, 2005, 260 p.
- Adriana Stoichițoiu-Ichim, *Vocabularul limbii române actuale: dinamică, influență, creativitate*, Editura All, București, 2007, 160 de pagini, p. 83-111.
- Rodica Zafiu, *Diversitate stilistică în româna actuală*, 2001, București, EUB, <http://www.scribd.com/doc/9163506/Rodica-Zafiu-Diversitate-Stilistica-in-Romana-Actuala>
- <http://forum.softpedia.com/lofiversion/index.php/t633317.html>
- <http://www.pruteanu.ro/6atitudini/2007.09.27-limba.htm>
- Rodica Zafiu, *Pacatele limbii* (arhiva de articole online) www.romlit.ro

Le rôle du parler des jeunes dans la définition du caractère moderne de la langue roumaine

Daniela DINCĂ
Université de Craiova, Roumanie

1. Préliminaires

L'influence française sur la physionomie lexicale du roumain a eu un rôle décisif pour l'achèvement de son caractère moderne au moins pour deux raisons. La première se rapporte à la conscience de l'origine romane commune des deux peuples et de leur parenté linguistique. La deuxième vise la valorisation du prestige culturel de la France au début du XIX-e siècle et des relations d'ordre politique, économique et culturel existantes entre la France et la Roumanie.

En effet, le XIX-e siècle représente le début de la modernisation de la société roumaine et la langue française a eu son rôle de langue de prestige qui a énormément aidé à la définition de la langue, de la culture et de la civilisation roumaines. Vu les dimensions de l'influence française dans tous les domaines de la vie socio-économique et intellectuelle, Goldis-Poalelelungi (1973 : 43) parle, pour cette époque-la, d'un bilinguisme franco-roumain.

Les jeunes roumains ayant étudié en France avaient subi un choc tout en s'apercevant de l'écart entre les deux réalités et, par conséquent, ils ont eu la volonté de s'élever au niveau de la civilisation française par une exagération dans leur comportement et dans leur vocabulaire. Ils utilisaient, dans leurs dialogues, des mots français sans aucune adaptation au système orthographique et morphologique du roumain, ce qui explique leur disparition progressive à travers le temps par rapport aux néologismes qui sont entrés par voie écrite et qui ont subi des étapes successives d'adaptation aux lois de la phonétique et de la structure grammaticale roumaine.

Pour désigner cette nouvelle génération de jeunes progressistes il y avait plusieurs mots qui suggéraient leur volonté d'imiter les autres et surtout de rompre avec le passé : *filfison/filfizion*, *bonjouriste*, *franțuzit*. Le terme *filfison* (ou *filfizion*), qui circulait après la Révolution française, était une déformation du vers « Vive le son du canon » de la *Carmagnole* qu'on chantait dans les cafés et les salons de Bucarest et de Iași, et signifiant ironiquement l'émissaire du monde nouveau, plus tard jeune homme élégant et frivole. Les *bonjouriste* ou les *franțuzit* sont les jeunes roumains qui ont étudié en France et qui, une fois rentrés en Roumanie, imitent la manière de vivre des Français, et utilisent sans nécessité des mots français, souvent déformés.

2. Objectifs de la communication

Notre contribution s'inscrit dans la problématique de la linguistique comparative, par l'analyse des mots introduits dans le lexique par la jeune génération d'intellectuels roumains au début du XIX-e siècle, pour mettre en évidence la gallomanie ou la francomanie qui prenait parfois des proportions inquiétantes et qui

provoquait la réaction de nombreux intellectuels roumains qui appelaient à la modération et au bon sens. Dans ce contexte, il y a eu des réactions de la part des gens de culture de l'époque contre le jargon des jeunes qui déformaient la langue française et qui introduisaient en roumain des mots inadaptés. Parmi ces réactions, on peut citer M. Kogălniceanu (*Soirée dansante* et *Illusions perdues*), Constantin Facca (*Franțuzitele / Les francisées*), Vasile Alecsandri (*Coana Chirița în provincie / Dama Chiritza en province, Coana Chirița la Iași / Dama Chiritza à Jassy*), Constantin Negruzzi (*Muza de la Burdugeni / La Muse de Burdugeni*), I. L. Caragiale dans la plupart de ses comédies.

Notre corpus d'analyse est constitué par la pièce de Constantin Facca - *Franțuzitele / Les Francisées*, publiée en 1860. Elle traduit la réalité sociale du début du XIX-e siècle et son titre vient du français populaire *franțuzit / francisé,-e*, celui qui imite la manière de vivre des Français tout en utilisant, sans nécessité, des mots français, souvent adaptés au système de la langue roumaine. En d'autres mots, ce sont des emprunts de luxe, des formes nécessaires uniquement pour imiter une culture et une civilisation qui constituaient un modèle à suivre.

Mais avant de faire l'analyse proprement-dite de ces emprunts nous voulons définir les concepts opérationnels mobilisés dans la recherche (*néologisme, emprunt, frantuzism*) et présenter l'importance de l'étude des emprunts lexicaux comme reflet de l'évolution d'une société, en d'autres mots, la relation entre la langue et l'identité nationale d'un peuple.

Les statistiques de cette époque-là (le XIX-e siècle) indique un pourcentage de 39% emprunts au français, ce qui a laissé des traces profondes dans la définition du caractère romain de la langue roumaine. Certains de ces néologismes ont pénétré dans le fonds lexical principal, d'autres ont circulé par voie orale et sont considérés comme des « franțuzisme », des mots qui n'ont pas été intégrés dans la langue, des éléments marginaux qui sont parfois utilisés comme traces d'une époque de grande effusion culturelle. A cette époque - la, le français est devenu la langue des salons, car il était parlé par les officiers russes et par la bourgeoisie qui mimait les bonnes manières et qui voulaient s'approprier les mots dont ils ne connaissaient pas le contenu

3. Analyse de corpus

Dans le corpus de notre analyse, qui a comme principal objectif le parler des jeunes au XIX-e siècle, nous avons identifié les classes de mots suivantes :

1. les appellatifs ;
2. les mots qui sont disparus du roumain actuel ;
3. les mots qui sont restés dans la langue, mais avec des adaptations successives.

3.1. *Les appellatifs* ont été les premiers à être introduits dans le vocabulaire des jeunes. Comme il s'agit de structures automatisées, celles-ci reproduisent la prononciation française, ressentie parfois comme étrangère : *Madame/ Madam, Monsieur/ Musiu, Mademoiselle/ Madmoazel, Mon cher / Monșer, Ma chere / Ma șer, Chérie/ Șeri.*

3.2. Mots qui sont disparus du roumain actuel

Dans la pièce de théâtre analysée, les filles d'un vieux boyard parlaient dans un jargon franco-roumain pour attirer l'attention et surtout pour se vanter de leur culture occidentale. Tous ces mots utilisés dans la langue parlée donnaient un air de distinction et provoquaient la risée générale. Le vocabulaire était un instrument pour montrer la supériorité et l'éducation des jeunes qui utilisaient les mots sans les adapter au système de la langue réceptrice.

La pièce de théâtre qui constitue le corpus de notre analyse abonde aussi en structures idiomatiques qui ont une orthographe identique à la prononciation française :

3.3. Mots qui sont restés dans la langue avec des adaptations successives

Ce sont des mots qui ont subi des transformations successives même si, au XIX-e siècle, ils étaient employés sous une autre forme qui orthographiait la prononciation française. Par exemple, *amoretz* qui est encore utilisé dans le registre familier, par rapport au féminin *amoretză*, considéré comme vieilli. A partir de ce nom, le roumain a dérivé le verbe *a se amoretza*, qui est d'un usage courant. Les jeunes utilisent d'aujourd'hui d'autres mots tels que: *iubit, amant*, le dernier, un emprunt au français, ayant un usage plutôt littéraire.

4. Les jeunes du XXI-e siècle et les *franțuzisme*

Suite à l'influence de la civilisation américaine, la jeune génération d'aujourd'hui utilise fréquemment des américanismes ou des anglicismes qui sont d'ailleurs présents dans tous les domaines de la vie personnelle et professionnelle et, en plus, il n'y a aucun protectionnisme de la langue roumaine contre l'invasion de ces emprunts. Un mot adopté par les jeunes, pris au français (chose très rare en ces temps où on en prend à l'anglais), absent de tous les dictionnaires est le verbe *a se tira* < *se tirer*, avec le sens de « s'enfuir » : *S-a tirat toata lumea ?* (= Tout le monde s'est tiré?)

5. Conclusions

La langue est le premier facteur pour mobiliser toutes les forces et, malgré le snobisme et les exagérations linguistiques, le lexique du roumain moderne s'est considérablement enrichi dans tous les domaines technico-scientifiques et littéraires. Pour ce qui est des mots pénétrés par voie orale, ceux qui se sont cristallisés dans des formes précises sont entrés dans le vocabulaire du roumain.

Les conclusions de cette analyse sont que, malgré une certaine exagération et déformation des mots et des expressions françaises dans les parlars des jeunes du XIX-e siècle, la langue roumaine est sortie plus consolidée en ce qui concerne sa capacité d'enrichir son vocabulaire et de définir ses propres normes d'adaptation de ces emprunts à d'autres langues, y compris le français.

Bibliographie

- CHADELAT, Jean-Marc. *Valeur et fonctions des mots français en anglais à l'époque contemporaine*. Paris : L'Harmattan, 2000.
- DIMITRESCU, Florica. *Dinamica lexicului limbii române*. București: Logos, 1994.
- GOLDIȘ-Poalelungi, Ana. *L'influence du français sur le roumain. Vocabulaire et syntaxe*. Paris: Les Belles Lettres, 1973.
- HRISTEA, Th. *Franțuzisme aparente și pseudofranțuzisme în limba română*. LR, 1979, 28, n° 5, p. 491-503.
- NYROP, Kristopher. *Linguistique et histoire des mœurs*, Paris, 1934.
- SCURTU, Gabriela. « Autour de la notion de néologie ». *AUC*, 2009, nr. 1-2. p. 186-196.

Représentations (con)textuelles de l'étudiant voyageur

Cecilia CONDEI

Université de Craiova, Roumanie

Notre proposition vise les coordonnées socioculturelles d'une situation que les systèmes européens d'enseignement et les politiques gouvernementales ont instaurée sur le vieux continent : la mobilité institutionnelle.

Nous rapprochons « mobilité » et « migration », considérées avec Murphy-Lejeune (2003 :10) comme des « visages changeants d'un même phénomène », avec la remarque retenue de la même source ; « deux types de migrants apparaissent, notamment le migrant qualifié ou bien étudiant à la recherche d'une plus-value professionnelle, dont la migration pourra n'être que temporaire » (idem :11), pour voir dans la mobilité un changement d'aspect et de forme, ce que les dictionnaires retient d'ailleurs en définissant la notion (Larousse, Petit Robert, entre autres) changement associé également au changement de vision, d'opinion sur le peuple/groupe/société affecté par la mobilité humaine. Vécue pendant des siècles comme un malheur, à l'époque communiste comme un stigmate, la mobilité dans un autre espace géographique et socio-culturel est maintenant facteur d'ouverture sur le monde et sur soi. Plusieurs éléments dominant la mobilité sont envisagés (ibidem) : linguistiques, sociaux, psychologiques, professionnels, culturels.

La mobilité étudiante est une décision personnelle et vise la migration individuelle. Le mécanisme inclue l'appropriation de l'environnement linguistique et culturel, dans un cadre programmé, pour une durée déterminée, et gérée par des accords officiels entre deux/plusieurs institutions.

Chaque état conçoit des dispositifs basés sur des éléments communs mais aussi sur les contextes nationaux, socio-économiques et sur les traditions culturelles, autrement dit, sur la 'tradition de mobilité'. Celle-ci se construit et se cultive.

Nous parlons d' « étudiant » comme de « toute personne en situation d'enseignement », mais nous nous limitons aux élèves du préuniversitaire et aux étudiants (niveau master). Pour ce qui est de « voyage

institutionnel » nous y incluons les visites/échanges organisées, les stages de courte ou longue durée, les cours d'une année ou seulement quelques mois suivis dans une institution étrangère, des placements institutionnels.

a) Notre premier point de départ vise la distinction du caractère cultivé (ou non) de la mobilité étudiante par l'institution même qui la soutient : l'école (terme générique). Le cadre législatif nous intéresse moins à cette étape de la recherche, les instruments de l'école seront favorisés par l'analyse, notamment les manuels, responsables, à côté d'autres facteurs évidemment, des représentations que l'on se fait de l'Autre. La situation des manuels roumains de Fle nous permet de distinguer la représentation de l'espace francophone et de la langue française, future zone visée par la mobilité étudiante.

Observées à partir des inscriptions des manuels roumains de Fle, les représentations que l'on se fait des voyages organisés par les institutions, de la manière d'accueil des voyageurs se complètent/se nuancent tout au long de la scolarité et forment les bases des futures relations entre les habitants de l'Europe. D'où le rôle majeur des outils d'enseignement dans la construction/ consolidation/changement des représentations. Celle-ci est notre première intention.

b) La deuxième visée concerne des cas particuliers : l'observation directe des étudiants étrangers en stage pédagogique de Fle à Craiova. Le but sera de voir quelles sont les caractéristiques de ces jeunes voyageurs et quelle est leur motivation pour se déplacer dans un autre pays et d'y suivre les études ou parfaire une formation pratique. Nous verrons également quelles sont les valeurs culturelles qui entrent en jeu dans les échanges, s'il existe une interaction, à quel niveau et quels sont les mécanismes.

Les méthodes utilisées seront la linguistique textuelle et l'analyse du discours qui vont être complétées par des questionnaires et analyse (socio)linguistique.

L'image du voyage et de l'étudiant voyageur dans les manuels roumains de Fle

Plusieurs manuels ont été observés, à partir de la 5^e classe, deuxième langue moderne apprise jusqu'à la 12^e, au total 12 manuels, concernant le L1 ou le L2.

Le manuel pour la 10^e (10^e :88) classe classe les types de voyages : a) voyage par plaisir, b) voyage professionnel, c) voyage d'affaires, d) voyage d'agrément, résumant en quelques mots les types de voyages proposés par Trésor de la Langue Française (version informatisée) « Déplacement que l'on fait dans un but précis (généralement politique, économique, scientifique, religieux...) »

- a) « Long périple effectué jadis par les grands voyageurs qui se déplaçaient par terre ou par mer pour aller à la découverte et à la conquête de contrées nouvelles. Synon. *expédition, pérégrination*.
- b) Déplacement fait par des savants dans le cadre de leur spécialité (écrivains, géographes, ethnologues, etc.) dans un but d'études, d'observation et de recherche. *Voyage scientifique*
- c) Vx. Déplacement à des fins religieuses. Synon. *Pèlerinage*
- d) Déplacement effectué dans le cadre d'une activité institutionnelle, rémunérée ou non. *Voyage d'études, d'inspection, d'information, [...]* *Voyage de stimulation*
- e) Déplacement d'un personnage officiel dans l'exercice de ses fonctions. *Voyage officiel*
- f) Exploration de l'espace par des savants. *Voyage dans l'espace; voyage orbital, spatial; voyage sur/vers la lune; voyage cosmique* »

Ce classement nous fournit les éléments de la grille d'analyse. Les textes pris en compte expriment explicitement l'idée de voyage, présentant soit des personnages qui se déplacent, et alors ce qui nous intéresse ce sont les jeunes, soit des projets internationaux qui favorisent le déplacement des jeunes afin de continuer leurs études dans un autre pays.

Légende : JF – jeune femme, adolescente, Fr- France, Française, JH- jeune homme, adolescent, Rou- Roumanie, Roumain/e, Allem – Allemagne, Esp- Espagne, L1- la première langue moderne étudiée dans le système d'enseignement roumain, L2 – la deuxième langue étudiée dans le système d'enseignement roumain. L'étude de la première langue (L1) commence à 10 ans, l'étude de la deuxième langue – à 12ans. Alors, par exemple, 5^e L2 correspond à la première année d'étude, 6^e L2 correspond à la deuxième année d'étude du français.

Manuel/classe Année de publi- cation/Position de la langue dans le programme	Voyage chez un parent (NO d'occur- rences)	F/ H	Voyage Touristique (NO d'occur- rences)	Implique /où non les jeunes/ nationali- té	Mobilité/ Voyage d'études, de stimula- tion Voyage officiel	Implique/ n'implique pas les jeunes/ nationalité	F/H	Pays con- cerné
5 ^e /2008/ L2/1 ^{re} année d'étude	1/grand- mère	1JF Fr	1Saint Malo 1 voyage à la montagne	1JF Fr 1JH Fr				Fr>FR
Nasta6 ^e /2001/ L2, 2 ^e année d'étude	1Dijon- Paris- oncle 1Paris	2JH Fr			Mob.1-le père roumain travaille à l'Amb.Rou.à Paris 4mobilités	-La fille roumaine suit les cours en Fr -Garçon italien, -fille allemande, -garçon fr. de Lyon à Paris -fille roumaine à Paris	1HR ou 1JF Rou 1 JH It 1JF All 1JH Fr 1JF Rou	FR>FR Italie>Fr Allem>FR Rou>FR
Popa 6 ^e /2008/ L2			a)-De province à Paris b)-De X province en Bretagne c)-De X à Chambord, en Sologne d)-De X en Bourgogne e)-De X à Cannes f)-De X - croisière France, Belgique, Canada, Inde, Viet Nam,	a)1 JF Fr b)Sexe indét c)1 JH Fr d)Sexe indét (enfants) e)1JHFr 1JF Fr f)1JH Fr 1JF Fr				FR>FR FR>FR FR>FR FR>FR f)France> Belgique, Canada, Inde Vietnam
7 ^e /1999			De Bucarest à Paris, ensuite à Reims (4textes)	1JH Rou 1JF Rou				Rou>Fr

Manuel/classe/Année de publication/ Position dans le pro- gramme	Voyage chez un parent (NO d'occurrences)	F/H	Voyage Touristiq ue (NO d'occur- rences)	Impliq ue/ou non les jeunes/ nation alité	Mobilité/Voyag e d'études, de stimulation Voyage officiel	Implique/ n'implique pas les jeunes/ nationalité	F/ H	Pays con- cerné
---	---	-----	---	--	--	--	---------	--------------------

8 ^e /2000./L1					De Roumanie à Paris, ensuite à Rennes-colloque (création de contes)	1JHRou		Rou>Fr
9 ^e /2004/ L1			Texte- Tahar Ben Jelloun <i>Le soleil à tout prix</i>	1Femme fr				Fr>Grèce
Nasta 10 ^e /2000/ L1	a)-Une parisienne à la campagne, en Provence b) De Paris vers les Alpes c) le retour à la source-voyage, moyen de connaissance	a)1JF Fr b)Femme, journaliste, Fr c)1homme Fr.			On utilise le syntagme « voyage professionnel » On parle des types de voyage			Fr>Fr
Paus 10 ^e /2000/ L2					Etudiant voyageur-il suit des études en France, une année.	1JH Roumain Marin Toma		Rou>Fr
11 ^e /2007/ L2	Voyage retour au pays, Chahdortt Djavann	1Femme Iranienne						Fr-Iran
Groza 12 ^e /2007/ L2					Etudiant dans une autre région,	1JFFR (corse)		FR (Corse)-FR
Nasta 12 ^e /2007/ L1					Erasmus-coopération universitaire	Répartition de la mobilité étudiante		U E
Popa 12 ^e /2007/ L1			Voyage pendant les vacances	1JF fr 2JHfr	Programmes éducatifs-étudier et travailler dans un autre pays <i>Programme Européen Jeunesse</i>	Description des programmes ,portraits des participants		Fr-Esp Pays francophones

D'or et déjà nous pouvons constater qu'au niveau d'une culture de la mobilité organisée, les manuels ne fournissent pas trop d'informations. Un seul manuel, Paus 10^e, est entièrement conçu sur l'idée de l'étudiant voyageur. Le personnage adolescent, Toma Marin, a été accepté pour une année d'étude en France, où il continue sa formation. Comme type de texte, le grand schéma est constitué par un journal tenu par Marin et qui traite des thèmes concernant la vie des jeunes.

Comme une remarque générale, les manuels privilégient les voyages touristiques (5^e, Popa 6^e, 7^e, 9^e Popa 12^e) pendant que le voyage professionnel est inclus surtout dans les manuels de lycée (8^e, Nasta 10^e, Paus 10^e, Groza 12^e) un seul manuel pour le gymnase, celui de la 6^e classe présente une mobilité élève, due à une mission des parents auprès d'une ambassade à l'étranger.

Il est aussi intéressant de constater que les manuels plus récents (Nasta 12^e 2007, Popa 12^e 2007, proposent des textes- support qui concernent le mécanisme européen de la mobilité étudiante, avec des statistiques et des instructions pour monter un tel projet.

Si l'on se déplace d'un pays vers un autre, c'est d'habitude en France, très rarement dans d'autres pays francophones, et même si un tel déplacement est programmé ce n'est pas pour y étudier.

Seul le tableau du manuel Nasta 12^e donne une idée sur la migration des jeunes étudiants.

Etudiants étrangers en stage pédagogique en Roumanie

Le contexte-support de la réflexion (contexte étroit) est le contexte roumain de la classe de Fle, formé par des élèves appartenant à deux lycées de Craiova, le Collège National Fratii Buzesti et le Collège National Economique, élèves différenciés en termes socio-culturels et motivationnels, ce qui détermine leurs positions par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Particularités retenues de ce contexte. Les élèves du Collège Fratii Buzesti suivent une section bilingue (intérêt pour les langues) pendant que ceux du Collège Economique se préparent pour des métiers sans rapport direct avec les langues étrangères (intérêt faible).

Le contexte étroit est fourni par le stage pédagogique de deux étudiants français (une fille, désormais F et un garçon, désormais G) en master (M1) de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, stage déroulé à Craiova, et couvre un budget d'une cinquantaine d'heures d'activités, organisées d'après le « schéma classique » (leçons démonstratives -pratique d'observation, préparation des leçons d'épreuve, leçons finales). Période: mois de mai 2010.

Le parcours vise le déroulement des relations au cours de l'interaction didactique : l'espace interactif (alternance des tours de paroles et termes d'adresse) et les relations interpersonnelles (actes de langage), pour l'analyse desquels nous utilisons le schéma proposé par Christina Romain. Nous ajoutons un type de gestion que nous nommons « textuelle » et qui se réfère à la manière dont le stagiaire conduit ses activités pédagogiques à l'aide de l'écrit (qui n'est pas détaillé dans ce qui suit).

La motivation du choix des étudiants étrangers pour un stage en Roumanie est soutenue par le niveau institutionnel- Le milieu roumain offre le statut de véritable « bain de Fle », mais par contre sans offrir aux apprenants « le bain de langue », comme le fait le milieu français.

Au niveau professionnel les étudiants étrangers en stage déclarent que le sentiment d'accomplissement de la tâche d'enseignant de Fle est plus accentué en milieu étranger hors-France.

Nous acceptons, avec C. Romain que le contrat situationnel génère deux types d'interactions qui fonctionnent dans n'importe quelle interaction et qui sont valables également pour le milieu scolaire:

- ◆ = symétriques – « les partenaires ont tendance à adopter un comportement en miroir », sont préoccupés pour instaurer l'égalité, et pour la minimisation de la différence.
- ◆ =dissymétriques, générées par le contexte social et culturel.

Les interactions didactiques sont de type dissymétrique, ce sont des interactions complémentaires, basées sur la « maximalisation de la différence » (Romain, 2004: 18) (D'ailleurs, le même type se manifeste dans la situation : mère-enfant, médecin-malade, juge –inculpé etc.)

Sur ce problème nous avons interrogé les étudiants étrangers, F et G, qui ont remarqué :

- ◆ le contexte socio-culturel différent (France / Roumanie)
- ◆ La motivation du public (France- les primo-arrivants sont très motivés pour apprendre la langue de leur intégration, les élèves roumains ne voient pas toujours une utilité immédiate)
- ◆ Le parcours de stage pédagogique proposé en France- 50 heures de stage+rapport de stage dont le statut est celui d'un travail de fin de cycle- M1, la situation de la Roumanie est différente, les stages pédagogiques sont différemment organisés)

En guise de conclusions nous affirmons que les contenus des manuels roumains de Fle expriment implicitement la représentation des décideurs des contenus en matière d'enseignement du français. Nous y verrons où et comment est représenté l' « élève voyageur », les éléments de son portrait. Le manuel de la 10^e conçu sur l'idée du voyage est celui qui souligne les traits caractéristiques de l'étudiant roumain voyageur : désir de maintenir la liaison avec la famille et le pays (texte : Un coup de fil manqué, p : 18, page de journal : 25), désir également de connaître la société d'accueil (texte : *Du stade à l'hôpital*, p : 28, page de journal :36, *Un cadeau pour Yvonne*, p : 39, page de journal : 46, *Noël* : 49, etc.), attitude soutenue de mettre en

comparaison les deux cultures : roumaine et française. Ces comparaisons et réflexions permanentes se trouvent à la base d'un processus de révision des représentations que l'on s'est faite du pays d'accueil avant d'y arriver. Si Marin Toma constate les différences et les mentionne dans son journal, sans aucune autre possibilité de sa part que de les constater, les étudiants étrangers en stage en Roumanie essaient les affronter, parce que ces différences fonctionnent pour eux à tous les niveaux, et surtout en tant qu'organisateur d'activités pédagogiques. Pour eux, le mécanisme fonctionne sur plusieurs zones : personnelle et professionnelle.

Bibliographie provisoire

- Abdallah-Preteceille, M.(1992) *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris, Hachette.
- Adam, J-M. (2005), *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris, Armand Colin
- Bourdieu, P.(1980) *La distinction*, Paris : Les Editions du Minuit.
- Colles,L.,Dufays J-L. et F. Thyron (éds.)(2006) *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE.S ?* Cortil-Wodon,E.M.E.
- Condei, C. , Dufays J-L. et M. Lebrun, (éds.)(2006) *L'interculturel en francophonie*, Cortil-Wodon, E.M.E.
- Mannoni, P.(2006) *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Murphy- Lejeune, Elizabeth,(2003) *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier.
- Romain, Cristina.(2004) *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français*, L'Harmattan, Paris.

Corpus de manuels

- Slăvescu Mihaela, Soare, Angela, *Limba franceză pentru clasa a V-a*, L2, București: Cavallioti, 2008 (abrégeé 5^e)
- Nasta, Dan Ion, Strătuță Eugenia, *Limba franceză, clasa a VI-a*, L2, București : Sigma,2001, (abrégeé Nasta 6^e)
- Popa, Mariana, Slăvescu Micaela, Soare Angela, *Limba franceză pentru clasa a VI-a*, L2,București: Cavallioti, 2008 (abrégeé Popa 6^e)
- Popa, Mariana, Popa Anca Monica, *Limba franceză. Manual pentru clasa a VII-a*, București: Humanitas Educational, 1999 (abrégeé 7^e)
- Popa, Mariana, Popa Anca Monica, *Limba franceză. Manual pentru clasa a VIII-a*, București: Humanitas Educational, 2000 (abrégeé 8^e)
- Nasta Dan Ion, Sima Marioara, Știube Tereza Luiza, *Limba franceză, Planète jeune,Manual pentru clasa a IX-a*, L1, București: Corint, 2004 (abrégeé 9^e)
- Nasta Dan Ion, Bratu Doina, Sima Marioara, Țifrac-Stoian Marta, *Limba franceză,Manual pentru clasa a X-a*, L1, București:Corint, 2000 (abrégeé Nasta 10^e)
- Păuș Viorica Aura, Mladinescu Rodica, Sima Marioara, *Limba franceză, Au rendez-vous des amis, Manual pentru clasa a X-a*, București: Teora, 2000 (abrégeé Paus 10^e)
- Cosma Mihaela, Strătuță Eugenia, Grigore Mihaela, *Limba franceză, Fil d'Ariane,Manual pentru clasa a XI-a*, L2, București: Niculescu, 2007 (abrégeé 11e)
- Groza Doina, Belabed Gina, Dobre Claudia, Ionescu Diana, *Limba franceză, Manual pentru clasa a XII-a*, L2, București: Corint, 2007 (abrégeé Groza, 12e)
- Nasta Dan Ion, *Limba franceză, Francoroute, Manual pentru clasa a XII-a*, L1, 2007, Bucuresti: Corint (abrégeé Nasta 12e)
- Popa Mariana, *Limba franceza, Manual pentru clasa a XII-a*, L1, 2007, București: Humanitas Educational (abrégeé Popa 12e)

Pratiques discursives des jeunes adolescents en classe de FLE – un défi théorique et pratique

Jolanta Zajac
Institut d'Etudes Romanes
Université de Varsovie, Pologne

La didactique de toute discipline scolaire vise aujourd'hui, comme point d'arrivée, les compétences ciblées par les référentiels et les curricula propres à la matière enseignée. Cette notion de compétence, tout en restant d'un grand intérêt théorique pour les chercheurs, ne cesse de poser des problèmes quant à son opérationnalisation au travers des démarches et des matériaux applicables en classe. Il en est de même pour la didactique des langues étrangères qui vise un large répertoire de compétences langagières et extra-langagières minutieusement décrites dans le Cadre Européen Commun de Références pour les langues (2001).

Nous nous proposons dans la présente communication de réfléchir sur une des manières possibles de cette opérationnalisation des compétences notamment en interrogeant différentes pratiques discursives déployées en classe de FLE face aux jeunes adolescents. Pour ce faire il est, dans un premier temps, nécessaire de questionner *la pratique* en tant que terme de base de l'agir de l'élève et de l'enseignant en classe. La pratique n'équivaut surtout pas à l'activité didactique telle que nous l'entendons dans notre travail de classe, encore moins à un exercice de langue, comme l'on en voit tant dans les manuels de FLE. Il s'agit donc de bien encadrer théoriquement cette notion de pratique et surtout de pratique discursive pour en inférer des conclusions d'ordre applicationniste. Dans un deuxième temps il nous semble utile de nous tourner vers un essai de modélisation générale des pratiques discursives en classe de langue adressée aux jeunes ados pour pouvoir ensuite conclure avec quelques propositions de démarches didactiques. Notre analyse porte moins sur ce qu'on appelle « pratiques innovantes », elle cible plus un cadre traditionnel mais susceptible d'être remanié sous plusieurs égards.

1. D'une pratique à l'autre – de quelle pratique est-il question en classe de langue ?

Les auteurs du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* différencient clairement l'activité de la pratique. Alors que la première « désigne ce que fait le sujet dans un contexte précis de travail, les pratiques renvoient aux activités entendues dans un contexte plus large que celui du travail et qui inclut les déterminations sociales et personnelles des activités elles-mêmes » (Reuter (éd.) 2007 : 11).

C'est donc cette notion de contexte qui fait toute la différence à l'usage des deux termes. En effet, les pratiques renvoient d'abord et surtout à notre identité d'acteurs sociaux qui font appel à différentes pratiques langagières et sociales déterminées par les contextes qui leur sont propres. Ce n'est qu'en second temps que les pratiques deviennent, entre autres, des activités scolaires cadrées par des contraintes de la discipline, les objectifs du cours, le manuel utilisé etc. Leur ancrage principal est tout de même celui de la vie personnelle et sociale de l'individu. Or, il n'en est que très peu question en salle de classe où les activités prennent source non pas dans les pratiques sociales des individus mais uniquement dans le monde interne de la pratique scolaire.

Ce lien entre les activités qui relèvent du monde scolaire et extra-scolaire des élèves n'est guère pris en considération dans la réflexion sur le contenu des démarches didactiques proposées en classe. Néanmoins il reste essentiel pour maintenir la motivation et l'enthousiasme surtout des jeunes élèves de 13-16 ans envers l'étude d'une langue étrangère. Les jeunes adolescents constituent un des publics les plus difficiles à cerner dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : sensibles voire hypersensibles, pas très sûrs d'eux-mêmes, toujours à la recherche d'une confirmation auprès de leurs camarades, déniaient le monde d'adultes comme celui par rapport auquel ils n'ont aucune référence directe les jeunes adolescents posent toute sorte de problèmes d'ordre social, psychologique et didactique à un enseignant de langues. Cela explique en partie notre intérêt pour capter leur attention, pour montrer que l'intérieur d'une salle de classe pourrait également rejoindre leur univers extra-scolaire auquel ils sont tellement attachés qu'ils ne trouvent aucun goût à ce que l'école peut leur proposer comme activités ou démarches.

Autrement dit il faut les aider à passer vers une autre communauté discursive que celle qu'ils connaissent le mieux. Cette notion de communauté discursive appartient à toute communauté qui produit des connaissances, la classe en est certainement une mais n'apparaît pas comme telle aux yeux des jeunes apprenants de par le côté abstrait de ses discours et de thèmes abordés. Comme on le remarque très justement dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2007 :30) :

On peut supposer, dans cette optique, que tout apprentissage disciplinaire nécessite l'intériorisation par les élèves des manières de penser, d'agir et de parler propres à chaque discipline, autrement dit, des pratiques langagières (qui s'inscrivent dans des genres discursifs spécifiques) mais aussi du maniement des outils matériels et intellectuels qui caractérisent chaque discipline. Ce qui implique la construction d'une conscience disciplinaire et la maîtrise des enjeux de la discipline.

Or, on ne se soucie pas assez en classe de langue, nous semble-t-il, de construire cette conscience disciplinaire chez les jeunes apprenants, on la leur impose, ils doivent « croire sur parole » à la validité des objectifs qui leur sont proposés, à l'intérêt qu'ils ont à maîtriser tel vocabulaire, telle structure syntaxique, tel

domaine langagier. Tout de même cette démarche n'aboutira jamais à une vraie « intériorisation des manières de penser, d'agir et de parler propres à chaque discipline » dont parlent les auteurs de la citation susmentionnée. Il serait donc légitime de s'interroger sur la question à qui devraient « appartenir » les pratiques, qu'elles soient langagières ou pas, que l'on propose en classe. C'est dans ce cadre que nous proposons de parler des « pratiques discursives » plutôt que des activités langagières des jeunes apprenants. Il s'agit bien de les doter de capacités de passer d'un discours à l'autre dans le cadre d'un répertoire – aussi vaste que possible – des genres discursifs contribuant au développement des compétences à communiquer langagièrement.

2. Le discours – vers un apport plus approfondi du concept dans la didactique des langues

Nous avons déjà eu l'occasion de réfléchir sur l'importance de la notion de discours pour la didactique des langues (Zajac 2004) en mettant en relief que ce concept « devient de plus en plus intense avec les idées qu'il véhicule sur l'interaction, l'aspect social, l'importance de la situation, la stratégie, toute sorte d'échanges à opérer. Il n'y a pas d'autre notion qui serait à ce point adaptée à la spécificité didactique » (ibidem :70). Le discours fait apparaître en effet trois dimensions principales : a. L'usage de la langue b. La transmission des idées c. L'interaction dans des situations sociales (van Dijk 2001 trad.pol. :10). Ces trois pôles nous mettent à proximité d'un autre concept clé pour l'enseignement/apprentissage des langues à savoir celui des compétences qui sont devenues le point de mire des recherches actuelles en didactique des disciplines.

Xavier Roegiers (2003 :275) rappelle qu'une compétence « reflète l'idée de pouvoir agir en situation, au-delà de connaissances scolaires et/ou théoriques. On peut la définir de la façon suivante : La compétence est un ensemble intégré de capacités qui s'exercent de manière spontanée sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci ».

Le chemin à poursuivre en classe de langue de jeunes ados pourrait ainsi se présenter comme suit : travailler sur différents genres de discours issus de pratiques discursives scolaires et extra-scolaires débouche sur le développement des compétences générales et langagières des apprenants. Il est utile de rappeler avec D. Maingueneau que « au cours de sa vie le même individu peut, successivement et parfois simultanément, s'inscrire dans des compétences discursives distinctes, bien qu'on ait facilement tendance à s'imaginer que chacun est associé à une et une seule compétence » (1984 :51). Cela donne le feu vert à une multitude de démarches ciblant effectivement différents types de discours et surtout dépassant le seul cadre des discours langagiers. Il est urgent de comprendre que les apprenants d'aujourd'hui appartiennent à une civilisation digitale qui marie l'audiovisuel au scriptural de manière plus que jamais intense voire inséparable. Les pratiques discursives des jeunes ados s'inspirent largement de ce contexte, en voilà une des raisons pour lesquelles les démarches scolaires semblent tellement lointaines de la « vraie vie ».

Pour conclure provisoirement à cette étape de notre réflexion nous revenons vers D. Maingueneau qui définit la pratique discursive comme « *la réversibilité entre les deux faces, sociale et textuelle du discours. La notion de pratique discursive intègre donc ces deux éléments : d'une part la formation discursive, de l'autre ce qu'on dénomme la communauté discursive* » (Maingueneau 1987 : 39).

3. Comment redonner de la vie (discursive) aux pratiques de classe ?

Nous avons souligné ailleurs (Zajac 2004) à quel degré la participation des apprenants est importante dans la construction de la compétence discursive et que la tâche principale des enseignants est celle de rendre possible aux apprenants la construction de leurs discours personnels. Pour ce faire il est nécessaire de recourir dans un premier temps à leurs pratiques habituelles pour mieux conceptualiser après la construction des discours relevant des genres seconds (Bakhtine 1984 :285). Une prise en compte des contextes dans lesquels les jeunes développent leurs pratiques discursives s'impose :

- quels sont les contextes les plus fréquents de leurs échanges ? (rencontres avec les copains, famille, sorties, communication virtuelle : tchat, facebook...)
- sur quoi repose leur « univers communicationnel » ? (soucis personnels ? relations avec les copains/adultes ? produits de commerce, lesquels ? livres, films, musique... ?)
- quelles sont leurs représentations par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère ? (contrainte, goût, utilité ?....)
- quelles idées associent-ils au langage oral, écrit, aux interactions ?

Un recueil d'informations auprès du public semble donc incontournable pour pouvoir ensuite élaborer des activités permettant d'exercer différents discours qui leur sont connus par ailleurs dans un contexte scolaire ce qui contribue à la fois à la construction de la « conscience disciplinaire » dont il a été question plus haut.

Prenons un exemple concret d'un objectif langagier comme celui de « parler de son cadre de vie » où les apprenants de niveau A2 sont surtout amenés à décrire leur chambre. A partir d'une description-modèle ils sont invités à présenter à leur tour un texte similaire. Comment peut-on rapprocher cette activité d'une pratique discursive signifiante pour les élèves ? Quelques idées en vrac nous viennent à l'esprit :

- à quel moment une telle description s'inscrit dans un contexte significatif ? p.ex. lors du déménagement où la personne peut réellement aménager sa chambre, quand on compare les chambres des copains, quand on regarde une photo ou la publicité d'un meuble. Ainsi la description en elle-même n'est pas intéressante tant que le contexte rajouté ne l'authentifie pas aux yeux des apprenants.
- Chercher sur internet ou dans les jeux vidéo/sur internet des exemples de chambres pour les décrire en groupe, pour en discuter les qualités et les défauts...
- Parler des différents endroits de la chambre non pas pour énumérer les pièces du mobilier mais pour décrire les activités qui s'y déroulent (lecture, travail, musique, communication virtuelle, bavardage au téléphone etc...).

En guise de conclusion

Nous avons voulu démontrer l'intérêt qu'a la didactique des langues à porter sur la notion de pratique discursive en classe de langue faisant à la fois appel à celles de discours, genres discursifs, contexte, pratique sociale et personnelle. Il n'est pas question de pouvoir aspirer à évaluer une telle démarche qui est purement d'ordre formatif, destinée à aider les jeunes adolescents dans nos salles de classe à instaurer un rapport de complicité entre leurs pratiques discursives de tous les jours et ce qu'ils sont censés comprendre/produire en classe.

Références bibliographiques

- BAKHTINE M., 1984, (trad.fr), *Esthétique de la création verbale*, Editions Gallimard, Paris.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard.
- CHARAUDEAU P., 2001, *Langue, discours et identité culturelle*. Dans: *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 123/124, Didier Erudition, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Didier, Paris.
- van DIJK T., 2001, *Dyskurs jako struktura i proces*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- DUSZAK A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- MAINGUENEAU D., 1984, *Genèses du discours*, Bruxelles : Pierre Mardaga.
- , 1987, *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Hachette, Paris.
- REUTER Y. Yves Reuter (éd.), COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER D., 2007 *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, Bruxelles.
- ROEGIERS X., 2003, *Analyser une action d'éducation ou de formation*, De Boeck, Bruxelles.
- ZAJAC J., 2004, *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères (exemple du FLE)*, Instytut Romanistyki UW, Wydział Neofilologii, Warszawa.

Rappel de l'encadrement théorique

-la position de la littérature de jeunesse dans les cursus scolaires et universitaires, ses spécificités, sa mise en voix et sa mise en texte, la traduction de la littérature de jeunesse, les valeurs qu'elle véhicule (morales, religieuses). Le contexte discursivo-textuel de la littérature de jeunesse : type de texte et de discours, caractéristiques de la trame textuelle, traits stylistiques et néologismes littéraires.

Intervention cadre - Le roman migrant pour adolescents

Luc Collès

CRIPEDIS (UCL)

Université Catholique de Louvain – Louvain-la-Neuve,
Belgique

A mi-chemin entre littérature et anthropologie, notre communication s'attellera à élucider les liens entre la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine et les œuvres romanesques issues de cette même immigration. Des auteurs d'origine algérienne, marocaine ou tunisienne, comme Azouz Begag, Leïla Houari, Tahar Ben Jelloun, Rachid Boudjedra... émergent dans le monde littéraire francophone. Leurs romans mettent souvent en scène des personnages partagés entre deux cultures, aux prises avec des questionnements identitaires profonds. Ces auteurs se trouvent eux-mêmes dans une position particulièrement intéressante pour parler de " l'entre-deux " puisqu'ils ont le même vécu interculturel que les jeunes auxquels nous nous intéressons. En outre, et contrairement à l'a priori négatif lié à la présence maghrébine en Belgique et en France, ils sont bien placés puisqu'ils s'en sont visiblement " bien sortis ". Par le simple acte d'écrire, ils peuvent témoigner de l'espoir pour ces jeunes d'être reconnus à leur juste valeur.

Notre question de base pourrait se formuler ainsi : comment aider les jeunes issus de l'immigration maghrébine à vivre leur construction identitaire dialectique de manière positive, par le biais de la littérature produite par d'autres jeunes migrants adultes ? Au fur et à mesure de notre parcours réflexif, nous creuserons différentes idées : la nécessaire valorisation du public scolaire issu de l'immigration par le biais d'œuvres issues de leur communauté, les composantes littéraires qui permettent cette valorisation, les éléments de la construction identitaire de ces jeunes et les capacités particulières de ceux-ci à trouver des solutions innovantes pour notre société multiculturelle.

François Dubet (1987) nous invite à identifier trois instances de socialisation chez ces jeunes : la famille, les institutions et les mass-médias, Afin de montrer comment ces pôles de socialisation sont ressentis par ces jeunes, nous allons les passer chacun en revue en les illustrant par des observations et des propos recueillis par Elodie Mopty lors d'une étude de terrain faite en 2004 dans les cités de Longwy ou par des extraits de romans issus de l'immigration.

Nous pourrions ainsi constater que, chez ces jeunes, chacune de ces sources de références culturelles est en elle-même marquée par l'interculturalité. Ils construisent leur identité à la manière d'un enchevêtrement de références culturelles dont eux-mêmes ne distinguent plus toujours très bien les différentes sources. On rejoint ainsi l'idée d'une identité dynamique, jamais acquise une fois pour toutes mais au contraire remise en jeu dans les interactions.

Pour analyser l'interculturalité au cœur de l'identité des jeunes, nous posons cette hypothèse à la suite d'Elodie Mopty (2004) : chaque jeune choisit les traits culturels qu'il affiche en fonction de différents facteurs afin de donner de lui la meilleure image possible. Ces différents facteurs, empruntés aux quatre sphères culturelles, sont comme les paramètres d'une boussole qui l'aident à " sentir " la situation et à agir en fonction de celle-ci : lieu où l'on se trouve, statut de l'interlocuteur, intérêts qu'on devine chez celui-ci et les siens propres, état d'énervement, objectifs à court et à long terme, sentiment subjectif de menace d'un des pôles de son identité... Ces différentes sphères culturelles sont à la fois pour ces jeunes un outil de " navigation sociale " dont ils usent pour s'adapter et un outil de construction identitaire qui détermine en partie leurs réactions. Notre idée est que ce processus se réalise de manière circulaire.

Rôle de la littérature dans la construction identitaire des enfants de migrants

Cette plongée dans l'univers des enfants de migrants nous permettra de mieux comprendre leurs références culturelles et les difficultés vécues à ce niveau. Cette étape est plus que nécessaire puisque nous nous fixons comme objectif de donner à ces jeunes la possibilité d'être eux-mêmes et d'assumer leur identité fragmentée sans la réduire à l'une ou l'autre de leurs appartenances multiples. Nous nous pencherons sur la littérature qui leur est destinée, afin de voir en quoi celle-ci peut participer à l'intégration de leur identité interculturelle. Plus spécifiquement, nous allons évoquer le roman pour adolescents puisque ceux-ci constituent notre public-cible.

Ce type de roman s'articule autour de deux pôles identifiés par Monique Noël-Gaudreault (2003): le roman-miroir et le roman de la découverte de l'altérité. En ce qui concerne le premier pôle, il s'agit de répondre à une demande du jeune, qui est en recherche quasi-permanente de son identité et du sens de son existence. Quant au second pôle, il est important si l'on ne veut pas tomber dans une dérive nombriliste. L'adolescence, c'est la période des doutes existentiels, mais c'est aussi l'apprentissage de la confrontation au monde réel et notamment à l'autre différent de soi. S'ouvrant à l'altérité, l'adolescent introduit du relief dans sa quête personnelle. Les romans permettent de répondre à des questions fondamentales assez éloignées de la vision d'un ego étriqué. Exemples : Comment vivre avec le cancer? Comment vivre en étant l'Etranger? Comment vivre dans un monde conformiste? Que faire si les non-conformistes qu'on admire se droguent? Etc.

Comment un jeune peut-il faire avancer sa quête identitaire par le biais de la littérature? Dans le roman pour adolescents, l'auteur joue très souvent du ressort identificatoire. A cet âge du regard sur soi, la narration en je est le procédé par excellence pour faciliter l'identification du lecteur : elle permet de donner la parole à un être humain oscillant entre sensibilité et raison, et d'exclure la morale en peignant le mal de vivre de l'intérieur. Le fait de voir ses problèmes traités en dehors de soi, tout en agissant à l'intérieur de soi, permet une mise à distance de son propre vécu. En ce qui concerne les jeunes issus de l'immigration, il s'agit de les amener à s'interroger sur les multiples facettes de leur identité, sur leur interulturalité.

Références bibliographiques

- Andriat, Frank (1986) *Le Journal de Jamila*, Bruxelles : Le Cri (Labor 2000)"
- Begag, Azouz (1995) *Les chiens aussi*. Paris : Seuil
- Collès, Luc (2010) *Islam-Occident : pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*, Fernelmont, Editions Modulaires Européennes (« Proximités-didactique »)
- Collès, Luc (2007). "Littérature migrante et cristallisation identitaire chez les jeunes issus de l'immigration. Lecture de *L'ilet-aux-Vent* d'Azouz Begag, in Monique Lebrun et Luc Collès, *La littérature migrante dans l'espace francophone : Belgique – France – Québec – Suisse*, Fernelmont, E.M.E., 2007, pp.75-92.
- Lozares, Camille (1984) "Les relations interculturelles dans les contacts entre Ecole-Famille-Communauté : suggestions d'activités et de moyens", in *Pédagogie interculturelle, Actes des Journées de Formation d'Enseignants*. Genève : Rey.
- Mac Kinney, Mark (2002) "It's a Dog's Life : Azouz Begag's *Les Chiens aussi*", in *Expressions maghrébines*, vol.1 n°2. Azouz Begag de A à Z. Paris : CICLIM
- Lebrun, Monique et Collès, Luc (2007) , *La littérature migrante dans l'espace francophone : Belgique – France – Québec – Suisse*, Cortil-Wodon, Editions Modulaires Européennes ("Proximités-didactique").
- Mopty, Elodie (2004) *La boussole interulturalité. Monographie d'un groupe de jeunes français issus de l'immigration maghrébine dans les cités de Longwy*. Louvain-la-Neuve : UCL
- Noël-Gaudreault, Monique (2003). "Le roman pour adolescent : quelques balises", in *La Littérature pour la jeunesse, 1970-2000*, Montréal : Fides
- Praile, David (1986) *L'honneur naufragé. Des représentations identitaires chez de jeunes hommes issus de l'immigration maghrébine*. Louvain-la-Neuve

Intervention cadre - Littérature de jeunesse et idéologie

Mircea Ardeleanu
Université « Lucian Blaga » de Sibiu, Roumanie

Passant outre les définitions des concepts d'« idéologie » et de « littérature de jeunesse » – lesquelles sont loin de faire l'unanimité –, on se propose de survoler trois hauts lieux de l'inscription de l'idéologie dans le roman pour jeunes : deux romans d'Alexandre Dumas, *Le Comte de Monte Cristo*, 1844, et *Les Mohicans de Paris*, 1859, *Citadelle* d'Antoine de Saint-Exupéry et quelques romans et nouvelles d'Erik Emmanuel Schmitt : *Monsieur Ibrahim et les Fleurs du Coran*, 2001, *Oscar et la Dame rose*, 2002, *L'Enfant de Noé*, 2004, *Le Sumo qui ne pouvait pas grossir*, 2009, *Odette Toulemonde et autres histoires*, 2006, *La Rêveuse d'Ostende*, 2007, *Concerto à la mémoire d'un ange*, 2010, *Ma vie avec Mozart*, 2005. Les romans d'Erik Emmanuel Schmitt bénéficieront d'un espace plus étendu en raison de leur contemporanéité et de leur actualité. Les séries typologiques schmittiennes, fortement marquées idéologiquement, que proposent ces romans – l'innocent, l'original, le « sauvage », ainsi que les séries paradigmatiques « la force du faible », « la richesse du pauvre » etc. – feront l'objet d'un effort analytique plus soutenu.

Ce bref survol permettra de dégager quelques spécificités (d'époque, d'auteur), quelques liens de continuité et quelques lignes de fuite.

Plantons rapidement quelques jalons, traçons quelques frontières, esquissons un parcours, imaginons un aboutissement !

1. Contrairement à ce que le titre donne à entendre, notre analyse porte sur des romans et des récits, non sur tous les genres de la littérature pour jeunes.
2. Il s'agira de romans (et de récits, dans le cas d'Éric-Emmanuel Schmitt) destinés à des adolescents et à de jeunes adultes. Nous entendons par « littérature de jeunesse », dans le contexte de cette intervention, la littérature destinée aux adolescents et aux jeunes adultes qui ont à résoudre quelques tâches ardues :
 - trouver ou se forger une place dans la société (creuser son trou, comme l'on dit), et la justifier par des idées générales et/ou par des raisons et des actions déterminées ;
 - acquérir ou développer des idées sur le monde et sur la société ;
 - formuler des idées sur le sens des évolutions nécessaire de la société, sur les rapports du moi à cette société et du moi à moi et à l'autre, sur le sens de la vie et de la mort, sur l'idéal.

Étant donné qu'il n'y a pas d'âge déterminé pour formuler ces questions et en trouver les réponses justes, la littérature qui s'y rattache coïncide assez largement, mais pas totalement, avec ce que l'on définit couramment comme « littérature populaire » (dans notre cas, roman populaire) : littérature grand public, littérature de consommation, s'il en est, mais consommée, objet d'une demande toujours renouvelée, à laquelle répond une offre souvent pléthorique, avec des hauts et des bas qualitatifs. Elle touche ce public par des connotations sociales, psychologiques, pédagogiques et est puissamment attachée au contexte culturel et historique. Regardée avec dédain souvent par la critique snob, elle n'en représente pas moins l'unique lien à la littérature de larges catégories de public.

3. Appelons « idéologie » tout système structuré d'idées ou de croyances, latent ou patent, dont l'efficacité consiste dans son schématisme et sa clôture, et qui tend à orienter le lecteur non vers la recherche de la vérité sur soi et le monde, mais vers un système de valeurs prédéterminé et concret. Nous n'attachons au mot « idéologie » aucune valeur péjorative ou négative. Les écrivains n'aiment pas qu'on parle d'idéologie dans leurs œuvres, préférant le mot valorisant de « philosophie ». Mais toute philosophie (détournée vers un objectif pragmatique – pédagogique, politique ou éthique ou, plus largement, social, est une idéologie et n'est que cela. Le roman/le récit la met en intrigue, en scène et en discours, aux fins d'interpeller le lecteur et de susciter en lui des options de valeurs et des attitudes déterminées. Nous appellerons ces systèmes d'idées, avec une formule calquée sur celle de Raymond Aron, « l'appareil idéologique du roman/du récit ». Comme nous le verrons plus loin, à travers les analyses proposées, ces « appareils idéologiques » peuvent fonctionner comme systèmes uniques de l'œuvre, (ce qui peut s'avérer rédhibitoire), ou peuvent entrer en concurrence avec d'autres systèmes, dans le champ d'une même œuvre, aux prises les unes avec les autres. Cette situation est bien inscrite dans la poétique du roman et dans son statut à l'intérieur de la production symbolique d'une société, si l'on considère le roman/le récit comme forme littéraire démocratique ayant vocation à inscrire, à ventiler et à « vanner » la diversité des discours – y compris idéologiques – d'une société.

Distinguons également entre une « idéologie de contenu » et un « effet idéologie », selon qu'on regarde le phénomène du point de vue de l'œuvre (ou de l'auteur) ou de celui du lecteur, qui coexistent et interfèrent dans le cadre de la lecture, et posons qu'idéologie et effet idéologie ne coïncident jamais mais peuvent se rapprocher de manière asymptotique. Précisons enfin que l'« absence » d'idéologie (de contenu, posée) relève toujours d'une idéologie ou, plus généralement, de l'idéologie.

Notre corpus peut sembler hétéroclite. Il comprend des romans dont la publication s'étend sur plus d'un siècle et demi : deux romans d'aventures historiques (Dumas), un roman de formation (Saint-Exupéry), romans et récits du quotidien (Schmitt). Cependant, toutes ces œuvres ont en commun, sous des apparences diverses, d'envoyer au lecteur contemporain, comme au lecteur actuel, des messages précis, plus ou moins transparents, que nous essaierons d'explicitier. Ces messages tendent à former ou à imprimer des idées politiques (Dumas, Saint-Exupéry), des habitudes morales (Saint-Exupéry) ou l'honnête civilité du XXI^e siècle (Schmitt).

Nous nous attacherons donc à esquisser sous forme de topologies (de topos – topoï) les appareils idéologiques de chacun des trois ensembles considérés dans notre corpus.

Alexandre Dumas : du talion à la communion

Romans d'aventures sur fond d'une époque historique allant de la fin de l'Empire jusqu'en 1827 (*Mohicans*) et jusqu'à la veille de la Révolution de 1848 (*Comte*), le débat d'idées est particulièrement vif dans les deux romans. Les personnages sont porteurs d'idéologie/s et leurs aventures en esquissent le triomphe ou l'échec. L'intention idéologique de l'auteur n'est pas cachée, au contraire, elle participe du travail d'écriture, comme il est dit au chapitre LXXIX, vol. II, p. 453 des *Mohicans* : « chaque héros, peint d'après nature, représente une idée ».

Le grand enjeu des deux romans est le rapport individu société, rapport puissamment idéologisé de tout temps, traité dans *Le Comte de Monte-Cristo* selon l'idéologie romantique (coalition des méchants contre le bon/les bons – le bon étant sacrifié, cela s'entend –, mise en accusation de la société par l'individu (d'exception) au nom de valeurs idéalistes, soit de justice censée s'assouvir par la vengeance, pur fantasme romantique etc.) et, dans *Les Mohicans de Paris*, selon une idéologie républicaine, complétée (ou corrigée) de pensées provenant de divers courants de pensée sociale et de diverses sociétés secrètes telle la charbonnerie, la franc-maçonnerie etc. À la vengeance justicière du Comte de Monte-Cristo répond ici l'émergence de nouvelles valeurs : le pardon, la fraternité, la générosité, le dévouement aux nobles causes, l'éducation, le travail, que l'on peut facilement résumer par la devise républicaine : « liberté, égalité, fraternité ». La dimension individualiste de l'action des personnages se résout dans la transcendance de l'action collective au profit de toute la société. Publié sous le Second Empire dans sa phase autoritaire, *Les Mohicans* sont porteurs d'une idéologie critique à portée politique qui repose sur la confiance dans le peuple et dans l'avenir.

La « République » de Saint-Exupéry et la quatrième République

Chez Saint-Exupéry, comme un peu dans le cas du *Télémaque* de Fénelon, l'auteur se fait explicitement Éducateur, adaptant les thèmes, les finalités, la structure et l'écriture de l'œuvre littéraire à son destinataire dans le but de former son caractère et ses convictions par la représentation d'une relation formative idéale entre l'éducateur et l'éduqué, en s'efforçant de capter la participation émotive, la curiosité intellectuelle et l'adhésion éthique du lecteur par le recours à un appareil rhétorique un peu trop ostensible. L'intention éducative structure la narration. Cependant, dans le cas de cette œuvre, il convient de prendre en considération deux ordres de faits :

1. Le premier, lié à l'œuvre elle-même, consiste dans son inachèvement constitutif, tant au niveau matériel qu'au niveau de la réflexion ; Saint-Exupéry envisageait encore dix années de travail, de ratures et de reformulations (le « taux de ratures » est de 1/3 dans le cas des autres œuvres). Saint-Exupéry considérait *Citadelle* à l'état de « gangue ». C'est l'ignorance de ce point qui a causé la méprise de la critique au moment de la publication.
2. Le second est lié précisément au moment de la publication. La première édition date de 1948. C'est dire que *Citadelle* vient au monde de l'édition à un moment historique défavorable où l'idéologie de la guerre froide faisait rage, où l'ère du soupçon battait son plein. Pas étonnant, dans ces conditions, qu'on ait pu voir dans ce grand poème de formation l'expression d'un fantasme totalitaire. Le résultat fut qu'on éleva l'œuvre contre son auteur (rappelons-le, mort pour la France, en mission, un homme dont on connaît la générosité et l'abnégation, toujours en quête, profondément engagé, auteur de quelques œuvres immortelles).

Mais plus qu'il n'exprime une idéologie, *Citadelle* met en creux et en évidence l'idéologie environnante, « les idées des autres », comme aurait dit, par boutade, Raymond Aron, le milieu et l'atmosphère idéologiques dans lesquels *Citadelle* n'était absolument pas « soluble ». Écrit sous la troisième République et sous Vichy, publié dans une quatrième République minée idéologiquement et empêtrée dans les contradictions de la précédente, la « République » musclée de Saint-Exupéry éveilla, par inadvertance, la suspicion, la présomption de totalitarisme, malgré son souffle humaniste, en opposition aux idéologies de la force vitale et de la dictature d'État. Il fallait un certain détachement, en effet, pour constater que Saint-Exupéry transgressait une règle du roman (esthétique), non une loi politique. Cette lecture de *Citadelle* met en évidence un phénomène intéressant : si l'idéologie « de contenu » est et reste invariable car inscrite dans le texte – dans la mesure où l'on peut la détecter comme telle –, l'effet idéologique est variable dans le temps et fortement déterminé par le contexte politique. Ceci explique qu'on fait de nos jours des lectures de cette œuvre où la fixation idéologique est moins présente, où l'on est prêt à consentir que l'unique vœu de Saint-Exupéry était de voir les hommes « communier » dans la ferveur de l'idéal, et ce d'autant plus que nos sociétés souffrent d'indifférence, d'absentéisme, de déliquescence des liens sociaux.

Eric-Emmanuel Schmitt, Amel Bent et la philosophie optimiste

On a pu croire – sans blague ! – à la chute des idéologies, comme à la fin de l'Histoire. Éric-Emmanuel Schmitt incarne, littérairement parlant, cet instant de « candeur » complaisante, cet état d'innocence apparente, pour ne pas dire de fausse conscience.

Rapporté à Dumas ou à Saint-Exupéry, Schmitt ne professe pas de philosophie sociale de grande envergure. Le terrain d'action de ses romans et récits est l'individu. Éric-Emmanuel Schmitt n'essaie pas de se faire passer pour éducateur, mais d'exalter la capacité inventive et innovatrice de l'homme mises au service de deux idées d'actualité : l'une narcissiste et hédoniste, d'auto conservation, d'auto suffisance, d'auto valorisation, l'autre altruiste, visant à reconstruire le tissu social par le lien amoureux, la tolérance et l'acte généreux, tout cela soutenu par une beauté d'écriture qui en augmente l'efficacité et en explique le succès. Tout tourne autour du bonheur, sujet « tendance », qu'il s'agisse d'un appel au secours de l'individu dans une ambiance globale de stress sur fond de crise ou d'une véritable aspiration sociétale au « mieux ».

Mais s'il échappe ainsi au piège des grandes idéologies classiques, il ne s'en fait pas moins le porte-parole de celles qui se sont substituées aux anciennes : œcuménisme, droits de l'homme (y compris ceux de la femme et de l'enfant), écologies « appliquées », immobilisme des structures sociales, ignorance volontaire des grandes tendances des sociétés et du monde contemporain. La « culture jeune » véhicule souvent cette batterie de concepts, comme le prouve la chanson « Ma philosophie » d'Amel Bent qui a connu un large succès en 2005 et jouit encore d'une large audience. Ces thèses bénéficient d'une argumentation de large portée dans les philosophies dites optimistes et trouvent une assise scientifique dans la psychologie dite « positive » (voir Martin Seligman aux États-Unis, Jacques Lecomte, Luc Ferry, Serge Tisseron et autres en France).

Bibliographie

a. 1. Corpus d'œuvres

Alexandre Dumas :

Le Comte de Monte Cristo, 1844, version électronique, La Bibliothèque électronique du Québec <http://beg.ebooksgratuits.com>, Collection « À tous les vents ».

Les Mohicans de Paris, 1859, version électronique, La Bibliothèque électronique du Québec <http://beg.ebooksgratuits.com>, Collection « À tous les vents », 6 volumes.

Antoine de Saint-Exupéry :

Citadelle, Paris, Gallimard, « Essais », 1948.

Eric-Emmanuel Schmitt :

Monsieur Ibrahim et les Fleurs du Coran, Paris, Albin Michel, 2001,

Oscar et la Dame rose, Paris, Albin Michel, 2002,

L'Enfant de Noé, Paris, Albin Michel, 2004,

Ma vie avec Mozart, Paris, Albin Michel, 2005.

Odette Toulemonde et autres histoires, Paris, Albin Michel, 2006,

La Rêveuse d'Ostende, Paris, Albin Michel, 2007,
Le Sumo qui ne pouvait pas grossir, Paris, Albin Michel, 2009,

b. 2. Ouvrages théoriques

ARENDETT, Hannah, *Les origines du totalitarisme*, Paris, Fayard, 1984.

ARENDETT, Hannah, *La nature du totalitarisme*, Paris, Payot, 1990.

BELL, Daniel, *La fin de l'idéologie*, PUF, 1997

ECO, Umberto, *De Superman au surhomme*, Le Livre de Poche, 1995.

FARRACHI, Armand, *Petit lexique d'optimisme officiel*, Fayard, 2007.

HAMON, Philippe, *Texte et idéologie. Valeurs, hiérarchies et évaluations dans l'œuvre littéraire*, Paris, PUF, 1984.

MAINGUENEAU, Dominique, « L'idéologie : une notion bien embarrassante », *CONTEXTES* [en ligne], n°2,

février 2007, mis en ligne le 15 février 2007, consulté le 04 janvier 2011.

URL : <http://contextes.revues.org/index189.html>

MOLLIER, Jean-Yves (Dir.), *Où va le livre ?*, La Dispute, 2007.

NIERES-CHEVREL, Isabelle, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Didier Jeunesse, 2009.

SERVIER, J. : *L'Idéologie*, Paris : PUF, 1982

SORIANO, Marc, *Guide de la littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1975

VADEE, Michel : *L'Idéologie*, Paris : PUF, 1973.

La pratique de la lecture littéraire: quels enjeux pour les étudiants en FLE?

Valetina Rădulescu, Monica Tilea,
Université de Craiova, Roumanie

Cette étude est le résultat d'une recherche axée sur la pratique de lecture des étudiants en FLE de la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova, niveau licence et master. Le point de départ de la recherche a été une réalité toujours plus préoccupante dans le processus d'enseignement actuel: la baisse de l'intérêt des étudiants pour la lecture littéraire, en général, et en langue étrangère, en particulier.

Les auteurs ont privilégié, comme hypothèse de travail, la corrélation du progrès en langue étrangère avec la qualité et le rythme de la lecture.

Les habitudes de lecture des étudiants ont fait l'objet d'une enquête réalisée sur la base d'un questionnaire contenant des questions fermées () et des questions ouvertes (), centrées sur la lecture en français de la littérature française et francophone. La méthode d'échantillonnage utilisée a été la méthode des quotas vu la taille réduite de la population-mère. Les critères utilisés comme quotas ont été l'âge, le sexe, la spécialisation et le niveau de formation des étudiants (licence et master).

Présentation du questionnaire¹ et des résultats

56 étudiants ont répondu à une série de questions sur leurs préférences littéraires, le temps consacré à la lecture, l'espace où ils préfèrent lire, les difficultés auxquelles ils se confrontent lorsqu'ils lisent en français et leur propre perception des possibilités d'augmenter leur intérêt pour la lecture.

Les répondants représentent 48 % des étudiants de la section de Français de la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova, âgés de 19 à 23 ans, dont 98,21 % de sexe féminin.

Les réponses obtenues sont synthétisées dans le tableau ci-dessous²:

Questions	Variantes de réponse	Résultats	
		Nombre des réponses	Pourcentage
1. Combien de temps consacrez-vous par jour à la lecture en français de la littérature française et francophone ?	1. Moins de 30 minutes	26	46,42%
	2. De 30 minutes à 1 heure	21	37,5%
	3. Plus d'une heure	9	16,07%
2. Si vous lisez peu, c'est parce que :	1. Vous n'aimez pas la littérature française et francophone	-	-
	2. Vous avez des difficultés de compréhension en français	10	17,85%
	3. Vous manquez de temps	36	64,28%
	4. Vous n'aimez pas lire	1	1,78%
	5. Vous préférez vous consacrer à d'autres loisirs	17	30,35%
3. Pourquoi lisez-vous ? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).</i>	1. Par plaisir	37	66,07%
	2. Par obligation	11	19,64%
	3. Pour m'informer	22	39,28%
	4. Pour me cultiver	31	55,35%
	5. Pour passer le temps	2	3,57%
4. A quel moment lisez-vous ? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).</i>	1. Le matin	1	1,78%
	2. Le soir	17	30,35%
	3. Le week-end	8	14,28%
	4. Pendant les vacances	16	28,57%

¹ Le questionnaire est rédigé à partir du modèle du questionnaire *Les pratiques de lecture des lycéens* (URL: http://cdipagnol.over-blog.com/pages/Questionnaire_sondage_lecture-1163717.html, date de consultation: 20 janvier 2011).

² Ce tableau ne contient pas les réponses aux trois dernières questions de l'enquête qui auraient trop chargé le texte de l'article vu leur dimension et leur variété, mais les auteurs les ont prises en compte dans leur analyse.

	5. Avant les examens	15	26,78%
	6. A n'importe quel moment de la journée	14	25%
5. Où aimez-vous lire ? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).</i>	1. A la maison	54	96,42%
	2. A la bibliothèque	7	12,5%
	3. Dans les transports	1	1,78%
	4. En plein air	13	23,21%
6. Fréquentez-vous régulièrement : <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).</i>	1. Une bibliothèque	29	51,78%
	2. Une librairie	13	23,21%
	3. Rien	14	25%
7. Etes-vous content des ressources que vous trouvez dans les bibliothèques locales?	1. Très content	6	10,71%
	2. Plutôt content	21	37,5%
	3. Peu content	17	30,35%
	4. Mécontent	2	3,57%
	5. Je ne fréquente pas de bibliothèque	11	19,64
8. Quelles sont les bibliothèques qui vous offrent les meilleures ressources? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases.</i>	1. La Bibliothèque Centrale Universitaire	12	21,42%
	2. La Bibliothèque du Lectorat Français	14	25%
	3. La Bibliothèque OMNIA	15	26,78%
	4. La Bibliothèque Départementale AMAN	17	30,35%
9. Comment vous procurez-vous vos livres ? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases.</i>	1. A la bibliothèque	45	80,35%
	2. Par mon entourage (famille, amis)	37	66,07%
	3. A la librairie	8	14,28%
	4. Dans une grande surface	2	3,57%
	5. Chez un bouquiniste	8	14,28%
	6. Par Internet (textes gratuits en ligne)	27	48,21%
10. Combien de livres lisez-vous par mois ?	1. Moins de 1	24	42,85%
	2. Entre 1 et 3	31	55,35%
	3. Entre 4 et 6	1	1,78%
	4. Plus de 6	-	-
11. Quel(s) type(s) de livres lisez-vous surtout ? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).</i>	1. Des romans	40	71,42%
	2. Des BD	1	1,78%
	3. Des polars	-	-
	4. De la SF ou du fantastique	9	16,07%
	5. Du théâtre	9	16,07%
	6. De la poésie	5	8,92%
	7. Des contes ou des nouvelles	29	51,78%
	8. Des documentaires ou des essais	16	28,57%
12. Qui vous guide dans vos choix de livres ? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).</i>	1. Mon entourage (famille, amis)	19	33,92%
	2. Un professionnel du livre (libraire, documentaliste)	1	1,78%
	3. Les médias ou la publicité	8	14,28%
	4. Mes professeurs	44	78,57%
	5. Personne	6	10,71%
13. Dans votre entourage (famille, amis), combien de personnes lisent régulièrement des livres ?	1. Aucune	7	12,5%
	2. Entre 1 et 3	32	57,14%
	3. Entre 4 et 10	10	17,85%
	4. Plus de 10	-	-
14. Sur quoi vous basez-vous pour choisir un livre ? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).</i>	1. Le thème	34	60,71%
	2. L'auteur	23	41,07%
	3. Le nombre de pages	2	3,57%
	4. La couverture	-	-
	5. Le genre	13	23,21%
	6. Le prix	-	-
	7. La recommandation	30	53,57%
	8. Je ne choisis pas : lecture imposée (bibliographie obligatoire)	3	5,35%

15. Quelle est la taille des livres lus?	1. Plus de 300 pages	2	3,57%
	2. Entre 100 et 300 pages	23	41,07%
	3. Moins de 100 pages	2	3,57%
	4. La taille ne compte pas	29	51,78%
16. Cochez l'activité qui pourrait augmenter votre intérêt pour la lecture:	1. Club de lecture	14	25%
	2. Forum de lecture (sur Internet)	11	19,64%
	3. Rencontres avec des écrivains	4	7,14%
	4. Projections de films adaptés d'après des œuvres littéraires	31	55,35%
17. Pensez-vous que la lecture est importante dans votre formation professionnelle ?	1. Très importante	47	83,92%
	2. Assez importante	8	14,28%
	3. Peu importante	1	1,78%
	4. Sans importance	-	-
18. Quel est votre auteur préféré?			
19. Quel est votre livre préféré?			
20. Quel est le dernier livre que vous avez lu?			

Discussion des résultats

L'analyse des résultats du questionnaire a montré que les étudiants se confrontent à une série de difficultés qui imposent une attitude active et responsable des enseignants afin de remettre sur de nouvelles bases le rapport avec leurs étudiants dans le processus d'apprentissage et d'améliorer la qualité du processus d'enseignement.

Les principaux problèmes identifiés confirment l'hypothèse de départ des auteurs, en montrant l'interdépendance des compétences de lecture et des compétences linguistiques des étudiants.

Le peu de temps consacré à la lecture (46,42% des répondants déclarent lire moins de 30 minutes par jour) et le nombre réduit des livres lus (42,85% des répondants: moins d'un livre par mois, 55,35% des répondants: entre un et trois livres par mois) confirme la baisse d'intérêt pour la lecture au niveau des étudiants. Ils se détachent difficilement des bibliographies obligatoires, leurs lectures sont peu diversifiées et orientées surtout vers des œuvres classiques de la littérature française. Il y a très peu d'étudiants qui lisent de la littérature francophone et de la littérature française contemporaine, et cela malgré le fait que les bibliothèques offrent des ressources satisfaisantes et que le marché roumain du livre enregistre chaque année des traductions de la littérature d'expression française de très bonne qualité.

Les résultats de l'enquête montrent que les raisons de cette pratique de lecture sont multiples.

Ainsi, les étudiants lisent peu à cause soit du manque de temps (64,28%), soit du manque d'intérêt (30,35% préfèrent d'autres loisirs à la lecture), soit à cause des difficultés de compréhension en français (17,85%).

De plus, on enregistre une fréquentation réduite des bibliothèques, les jeunes préférant travailler chez eux. Selon nous, l'explication d'un tel comportement réside dans la commodité personnelle, dans une motivation insuffisante due, du point de vue des répondants, aux ressources limitées des bibliothèques. Les réponses ont également mis en évidence une certaine passivité dans le choix des livres (78,57% déclarent que leurs choix sont guidés par les professeurs). Nous remarquons qu'il existe une certaine autonomie dans le choix des livres dès le moment où les étudiants ont à leur disposition des informations concernant le livre (auteur, thème, couverture, genre, etc.). Pourtant, même dans le cas où ils disposent de toutes ces informations sur les livres, pour 53,57% d'entre eux la recommandation demeure un critère essentiel de choix.

En ce qui concerne les genres préférés, les résultats de l'enquête étaient prévisibles: la fiction en prose (roman, conte, nouvelle) est préférée aux autres genres. Il est à remarquer le manque d'intérêt pour les BD qui sont, par ailleurs, un document authentique utilisé fréquemment en FLE.

Les auteurs de l'enquête ont également constaté une certaine incapacité autoréflexive chez les étudiants qui résultent du manque de cohérence de certaines réponses ou de l'inadéquation de la réponse à la question. Par exemple, même s'ils affirment ne pas fréquenter de bibliothèque et même si leur lieu privilégié

de lecture n'est pas la bibliothèque, 80,35% des répondants déclarent trouver les livres qui les intéressent dans des bibliothèques.

Conclusions

Sur la base de l'analyse des résultats de l'enquête et après l'identification des aspects problématiques du phénomène étudié, les auteurs proposent, en conclusion, une série de solutions destinées à améliorer les pratiques de lecture des étudiants. Ces solutions visent au renforcement des compétences de lecture littéraire en langue étrangère, dont le moteur essentiel reste le plaisir de lire, que la didactique d'une langue étrangère ne doit pas ignorer. En outre, ces solutions sont le résultat de la corrélation d'une réflexion sur les résultats de l'enquête et d'une activité autoréflexive des auteurs sur l'organisation et le contenu de leurs propres cours.

Dans les conditions de l'éducation contemporaine centrée sur l'apprenant, les auteurs considèrent qu'il s'impose une nouvelle approche de la relation enseignant-apprenant, ainsi qu'un nouveau type de cursus universitaire, basé, en égale mesure, sur l'information et sur le développement des compétences auto-formatives de l'apprenant, de son esprit critique, de sa capacité autoréflexive et de son comportement actionnel.

Bibliographie sélective

Ardilly, Pascal, *Les techniques de sondage*, Paris, Éditions Technip, 2006.

Barthes, Roland, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973.

[Bouvet](#), Rachel, [Gervais](#), Bertrand, *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, PUQ, 2007.

Carvajal, Christine, « La pratique de la lecture chez les étudiants », *Cahiers de l'Urmis* [En ligne], N°2-3 | juin 1997, mis en ligne le 20 juin 2002. URL : <http://urmis.revues.org/index402.html>. Consulté le 02 février 2011.

Ceysson, Pierre, « Leçon de lecture, construction de sens, construction de soi », *Lidil*, 33 | 2006, [En ligne], mis en ligne le 05 décembre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index68.html>. Consulté le 02 février 2011.

[Dufays](#), Jean-Louis, [Gemenne](#), Louis, [Ledur](#), Dominique, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, 2^e édition, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2005 (1^{re} éd. : 1996).

Dufays, Jean-Louis, « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *Lidil*, 33 | 2006, [En ligne], mis en ligne le 05 décembre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index60.html>. Consulté le 02 février 2011.

Dufays, Jean-Louis (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, Coll. Recherche en formation des enseignants et en didactique, 2007.

Dufays, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga (Philosophie et langage), 1994.

Education/ initiation à la littérature par la traduction

Ioan Lascu

Université de Craiova, Roumanie

Crise aggravante de l'éducation et de la culture ? Bas niveau des connaissances générales et professionnelles ? Différences indéniables entre la culture des jeunes et des vieilles générations, leurs options, préoccupations et compétences ? Et, par conséquent, des difficultés de communication intervenant entre les uns et les autres, ainsi qu'une baisse de confiance et de respect mutuels ? Un rétrécissement de l'aire des informations culturelles et des compétences professionnelles menace et guide, bon gré mal gré, la conduite formative des jeunes générations ? Et, par cela, la personnalité des jeunes, sous tous les aspects, y compris moral et civique, est-elle soumise à une simplification et schématisation dangereuses ? Est-ce qu'on envisage l'ère d'une manipulation et d'exploitation subtiles des gens transformés en robots, incapables de discerner la vérité et le mensonge, la justice et l'injustice, la normalité et l'excès, l'égalité des chances et le libre arbitre, d'une part, et les commandements dictés, d'autre part. En peu de mots une crise générale/ globale provoquée, dirigée par des forces occultes, ou une faiblesse passagère d'un système historiquement imparfait car anachronique ? S'agit-il d'une acceptation librement consentie ou d'un sommeil de la raison collective, ensorcelée et anesthésiée par les médias, l'Internet et les politiques globales ? Par la nouvelle subculture ou culture de masse consumériste ?

À qui la faute alors ? Est-ce qu'il y a une responsabilité collective et institutionnelle pour tout cela ou une crise des individualités ? La politique de globalisation est-elle, subversivement, une politique de massification malgré les slogans sur l'autonomie, la décentralisation, les cultures des communautés et des euro régions ? Une politique de dépendance masquée bride-t-elle une autre politique, qui serait une démagogie effective de la relative indépendance de la personnalité humaine, du choix libre et responsable, de l'égalité des chances et de la concurrence loyale ? L'humanité se trouve-t-elle au seuil d'une imminente dépersonnalisation globale habilement induite et contrôlée ? La société civile est-elle devenu un mythe ou reste-t-elle encore un instrument de règlement des processus sociopolitiques et culturelles ?

La culture en général et la littérature en particulier contribuent à la formation de la personnalité, à savoir à une sensibilité et à un langage dont les éléments fondamentaux doivent être appropriés et utilisés en commun, d'une manière systématique. Or le manque ou/ et les défauts de système survenus au cours d'une telle formation infèrent aux difficultés de communications et de pensée, car, maintenant, les bases mêmes semblent être manquantes. Et, dans les mailles de tout ce réseau, telle une toile d'araignée, où retrouve-t-on la place et le rôle de l'enseignement, vu que sa place et fonctions devraient être les unes des mieux consolidées ? Ou bien c'est un préjugé, un cliché périmé depuis longtemps ? Où est-il à retrouver effectivement la place de la littérature et de l'éducation esthétique dans les plans d'enseignements ?

En tout cas, le long des décennies on a perdu beaucoup de terrain. La poésie et la littérature en ensemble ne sont plus des tentations pour les lecteurs. La lecture, en tant que préoccupation quotidienne, et même en tant que forme de loisir, a disparu elle aussi. La civilisation du livre est en train de reculer devant la civilisation de l'ordinateur, et c'est une mutation inévitable. Ce sont déjà, à présent, des lieux communs lors de débats sur la condition du livre et de la lecture, sur leurs rôle et apport formateurs. En plus, la littérature, y compris poésie, a ses propres difficultés spécifiques encombrant la lecture agréable, légère et socialisante. La poésie seule, par exemple, ne socialise pas et ne l'a jamais fait ! « La poésie, cette difficile liberté ! », exclamait le poète roumain Ion Barbu, il y a longtemps. La lecture de tels ou tels poèmes ne saurait être une obligation, cela ne se fait pas par contrainte ; la lecture de la poésie ne peut être qu'une aventure singulière des quelques initiés, nombreux ou non, une passion à part, une chance de songer pour quelques solitaires, au bout du compte – *une invitation au voyage* !

« Mon enfant, ma sœur,/ Songe à la douceur/ D'aller là-bas vivre ensemble !/ Aimer à loisir,/ Aimer et mourir/ Au pays qui te ressemble./ Les soleils mouillés/ De ces ciels brouillés/ Pour mon esprit ont les charmes/ Si mystérieux/ De tes traîtres yeux,/ Brillant à travers leurs larmes.// Là tout n'est qu'ordre et beauté,/ Luxe, calme et volupté. » (Charles Baudelaire – *Invitation au voyage*, je souligne)

Pour connaître, pour vivre (dans) la poésie il est donc besoin d'une initiation, car cette contrée fabuleuse est placée sous les signes de l'« ordre » et de la « beauté », du « luxe, calme et volupté ».

En qualité à la l'Université de Craiova Roumanie, Faculté des Lettres, Département de langue et littérature français, où je travaille depuis depuis 1993, en tant que critique littéraire (des centaines d'articles,

chroniques et essais publiés dans des livres et des journaux) et poète (j'ai publié cinq recueils de poèmes dont le dernier bilingue roumain-français), il me paraît tout à fait naturel de me poser et de vous poser cette multitude de questions, et pas sans inquiétude ; c'est un vrai *brain storming*, n'est-ce pas ?, et quelqu'un pourrait me porter l'accusation que je dramatiser. Mais je ne dramatiser point, je constate simplement. Par ma prestation de critique littéraire et chercheur j'ai essayé de faire connaître la poésie roumaine et étrangère, de l'expliquer, de juger la valeur des livres publiés en roumain, originaux et/ ou traduits, et même d'initier à la poésie les débutants – lecteurs sporadiquement informés, jeunes (élèves et étudiants) ou simples amateurs. Malheureusement il y a moins en moins de lecteurs des revues culturelles et littéraires, les tirages sont déjà devenus minuscules (d'habitude 1000 exemplaires par mois), les supports financiers diminuent au jour le jour. Mais malgré toutes ces vicissitudes la presse culturelle s'obstine à exister et avec elle la poésie. Aux malaises d'ordre économique s'ajoutent l'indifférence du public actuel et le niveau d'éducation toujours en dégringolade, de toutes les catégories de lecteurs. Et alors comment faire vivre encore la littérature et en particulier la poésie ? Il y a peut-être assez de « pragmatiques » qui disent que cela va de soi, que le temps de la poésie est passé, qu'elle n'intéresse plus personne. Il y a aussi assez de « romantiques désespérés » qui se lamentent sur les ruines de la grande poésie d'autrefois. Mais où sont les « réalistes » qui gardent l'équilibre et rétablissent la poésie en ses droits, malgré les conditions post-historiques hostiles ? Qui est-ce qui pense encore à raviver son « ordre et beauté », à faire revivre et partager son « luxe, calme et volupté » ? Est-ce qu'il existe éventuellement un détachement de forces spéciales, une sorte de « romantiques réalistes » qui rêvent de sauver la poésie par le biais de la ranimation de l'intérêt du public ? J'aimerais penser que oui.

Et moi, en tant qu'enseignant, poète et traducteur, à part les recherches critiques, qu'est-ce que j'ai tenté et tente encore d'initier, d'entreprendre, afin de faire connaître la poésie et les poètes ? En 2001, à notre Faculté des Lettres j'ai jeté les bases d'un collectif de traducteurs, jeunes étudiant(e)s en traduction et interprétation bilingue/ français et anglais. Au début on a travaillé ensemble pour se familiariser avec les divers types de textes et se perfectionner les techniques de traduction et on a surtout abordé des textes narratifs et philosophiques des auteurs des XIXe et XXe siècles¹. Néanmoins, la poésie n'a pas été complètement ignorée. Je leur ai parlé de certains grands poètes français du XXe siècle en indiquant quelques textes à traduire : Paul Claudel, Saint-John Perse, Blaise Cendrars, Jules Supervielle, Paul Éluard. Les poésies traduites, qui ont suscité leur intérêt, ont paru dans le mensuel *Ramuri (Rameaux)* de Craiova². Mais l'activité de ce premier collectif de traducteurs a cessé en 2003. On l'a refondu en 2007 avec d'autres jeunes désireux de se dédier à la traduction et on a commencé par la traduction de courts textes en prose. En automne 2007 plusieurs étudiants représentants de ce collectif, orientés et conseillés par moi et certaines de mes collègues, professeurs à notre département de français³, ont participé à un concours international de traduction organisé à l'occasion de l'année René Char (né en 1907) avec le soutien de l'Agence universitaire de la Francophonie et l'Université de Tirana, Albanie. Les meilleures traductions choisies par un jury exigeant ont paru dans un recueil de *Poèmes choisis* (édition trilingue)⁴, ouvrage coordonné par M. Ilija Lengu, professeur de littérature française à l'Université de Tirana. Dans ce recueil on a publié, en guise de prix, six poèmes de René Char transposés en roumain par cinq jeunes membres de notre collectif⁵ que nous allons baptiser INTERCULTURA.

C'est donc sur ces aspects de notre activité et sur d'autres encore concernant directement les démarches entreprises en qualité d'enseignant de littérature française que je propose entamer et dérouler des discussions dans le cadre de SIUR, Craiova, le 21 mars 2011.

Bibliographie minimale

- Arland, Marcel (1969). *Anthologie de la poésie française* (Nouvelle édition revue et augmentée). Paris : Stock.
 Centre d'Etudes ISTTRAROM TRANSLATIONES (2010) : *Translations no. 1, 2*. Timișoara : Editura Eurostampa.
 Ladmiral, Jean-René (1994). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Gallimard (Editions).
 Lascu, Ioan (2010). *Un neloc unde eu scriu/ Un non-lieu où j'écris. (Treizeci de poeme de.../ Trente poèmes par...)*. Edition bilingue roumaine-française. Craiova : Editions Ramuri.

¹ Ces textes philosophiques ont paru en versions roumaines dans la publication universitaire *Symbolon*.

² La revue *Ramuri (Rameaux)* paraît à Craiova sous le patronage de l'Union des Ecrivains de Roumanie et a célébré son centenaire en 2005, étant l'une des plus importantes de la presse culturelle roumaine.

³ Mes collaboratrices permanentes s'appellent : Anda Radulescu (professeur universitaire), Camelia Manolescu et Valentina Radulescu (chargées de cours).

⁴ Le recueil contient des poèmes par René Char en français, roumain et albanais.

⁵ Leurs noms : Monica et Camelia Manolescu, Adrian Angheloiu, Angela Coadă et Antoaneta Carina-Popescu.

CONTEXTE DIDACTIQUE ET COGNITIF. POLITIQUES DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Rappel de l'encadrement théorique

Le contexte didactique. Politiques des établissements d'enseignement supérieur -la lecture et l'écriture des jeunes, les approches interculturelles dans l'univers francophone de la scolarisation, les discours du manuel, moyen de construire l'image de l'Autre, présence des jeunes dans un autre espace d'enseignement, la figure de l'étudiant-voyageur et son rapport avec l'entre-deux langues, cultures, pays etc. La réflexion peut également porter sur le besoin des jeunes d'avoir un modèle adulte, sur leurs rapports agressifs/harmonieux avec l'autorité (par exemple les manifestations discursives de la violence anti-policière, anti-institutionnelle ou, par contre, manifestations de l'harmonie), sur les rapports qui s'instaurent entre eux (constitution des groupes et d'une micro-culture, besoin de dialogue rationnel, manifestations de l'esprit coopératif)

Le contexte cognitif : le domaine de la recherche scientifique réalisée par les jeunes et pour les jeunes: méthodologie, problématique, harmonisation des pratiques universitaires

Intervention cadre - La littérature de jeunesse : objet culturel ou objet communicationnel

Daniel RAICHVARG

Université de Bourgogne, Dijon

Au cours de ces quarante dernières années, la littérature de jeunesse a acquis une triple reconnaissance : une reconnaissance comme corpus littéraire¹, une reconnaissance comme pratique culturelle et une reconnaissance comme objet de recherches. On le voit, par exemple, à la vitalité de l'Institut International Charles Perrault, créé en 1994 par le Professeur Jean Perrot avec « un triple objectif de recherche, de formation et d'animation »². Cependant, en tant qu'objet de recherche, comme le note Pierre Bruno³, les approches dominantes relèvent des disciplines comme « la théorie littéraire » ou de « la sociologie de la littérature ». L'une des raisons est, sans doute, dans la segmentation du livre de jeunesse entre trois de ces groupes d'acteurs sociaux : les chercheurs, les professionnels du livre et les lecteurs qui, bien que se retrouvant très souvent dans des réunions, des colloques, des séminaires, peinent à croiser leurs investigations.

En portant notre regard sur un groupe particulier d'ouvrages pour la jeunesse, le livre scientifique, nous voudrions défendre une approche communicationnelle de ces objets pour appeler à un renouvellement des recherches que l'on pourrait conduire sur eux⁴. En réalité, il conviendrait plutôt, avec Régis Debray, « de prendre ces objets non comme un domaine d'objets mais comme un domaine de relations »⁵ ou encore, avec Jean Caune, les prendre comme « objets de culture » et donc « de communication »⁶. Certes, la réalité éditoriale montre que plusieurs types d'objets culturels peuvent se revendiquer de cette catégorie de « livre scientifique pour la jeunesse », et ils sont suffisamment distincts les uns des autres pour que l'on s'interroge sur l'extension de cette désignation. Les dénominations retenues par les analystes aident à peine à cerner la

¹ L'expression « corpus » convient sans doute mieux que « genre » car nous avons affaire à un corpus recouvrant plusieurs genres (albums, romans, documentaires...)

² Sur le site web de l'Institut (<http://www.institutperrault.org/>), on apprend ainsi qu'il propose « un programme international de recherche sur la littérature de jeunesse, autour de la diffusion de la culture française en pays francophone, et un programme national, en concertation avec les chercheurs dans ce domaine ».

³ BRUNO Pierre, *La littérature pour la jeunesse, médiologie des pratiques et des classements*, Éditions Universitaires de Bourgogne, 2010, p. 9.

⁴ Cette évolution « communicationnelle » a, on s'en doute, des causes multiples : évolution de l'offre, évolution globale des sciences humaines, évolution de la littérature de jeunesse en tant qu'objet de recherche.

⁵ DEBRAY Régis, *Introduction à la Médiologie*, Paris : Presses Universitaires de France, 2000, p.69.

⁶ CAUNE Jean, *Culture et Communication*, Presses Universitaires de Grenoble, 2006, p.51.

difficulté : « littérature documentaire » (Denise Escarpit), « littérature de vulgarisation destinée aux jeunes » et « littérature documentaire pour enfants » (Daniel Jacobi), « livres scientifiques documentaires » (Daniel Raichvarg). Dans la profession de bibliothécaires et dans le monde de l'Éducation, on parle de « livres documentaires » ou de « documentaire jeunesse ». À la fois « littérature » et « documentation », ces ouvrages peuvent soit être lus dans leur continuité de livre, soit servir d'outils de recherche d'informations. À la fois « documentaire » et « de vulgarisation », ils peuvent remplir une fonction pédagogique ou de libre instruction parmi d'autres dispositifs. À la fois « pour la jeunesse » ou « pour les enfants », ils concernent plusieurs classes d'âges : les tout-petits, les 3-5 ans, les 5-12 ans, les préados, les ados dont les attentes et les modes d'accès aux livres sont très différents.

Cependant, les considérer comme des dispositifs d'intermédiation dans lesquels interviennent des acteurs multiples aux enjeux variés peut aider à mettre de côté ces différences et à faire se côtoyer les albums du Père Castor (*Perlette goutte d'eau*, 1936 ; *Apuntsiak*, 1948), la série des Lola (Yvan Pommeaux : *Où vont les trucs du pissenlit quand le vent les emporte*, 1997), *Le Noël de Barbapapa* (Annette Tison, Talus Taylor, 1982) ou les romans de science (*Longue vie aux dodos* de Dick King-Smith, 2008). Nous déclinons donc cette proposition communicationnelle en trois volets :

- en tant que produits de représentations sociales, ces objets témoignent de la mise en mémoire des sciences dans la Société ;
- en tant que fiction de sciences⁷, ils interrogent la fonction des imaginaires dans les phénomènes communicationnels ;
- en tant qu'objets médiateurs, ils interrogent les situations de communication dans lesquelles ils sont pris.

1. Le corpus vu comme entrée de la science en mémoire

Dans la vie des sociétés, le livre scientifique pour la jeunesse témoigne, de la manière dont une société se représente la science et donc participe, comme d'autres objets (les monuments, les représentations artistiques, les commémorations) à la mise en mémoire de la science⁸... Deux exemples peuvent servir à argumenter, empruntés à un corpus du 19^e siècle et dont la distance temporelle permet de mieux envisager les effets de mémoire :

- *Le Tour de la France par deux enfants*. Écrit par Mme Alfred Fouillée (*alias* G. Bruno), dont le mari est maître de conférences à l'École Normale Supérieure, publié en 1877, (avant que les lois scolaires ne furent édictées), ce livre, avec un nombre très impressionnant d'exemplaires diffusés (8 400 000 jusqu'à présent, soit 80 000 par an, 3 000 000 les dix premières années), reflète et modèle pour une bonne part et plus que nul autre ouvrage, la conscience collective française de la fin de ce siècle puisqu'on peut le qualifier avec Mona Ozouf, de "petit livre rouge de la République"⁹.
- Le journaliste agricole Victor Borie publie en 1865 *les Jeudis de M. Dulaurier*. Avant les lois Ferry (1881) et le développement d'un enseignement des sciences à l'École de la République, le livre de vulgarisation des sciences était le seul mode d'accès aux sciences dont disposaient les enfants. Ce livre, par son dispositif de mise en scène, témoigne, plus que tout autre d'un plaidoyer des auteurs pour la mise en place de l'enseignement des sciences : un instituteur, Monsieur Dulaurier, ne ménage ni sa peine, ni son temps ; il emmène ses élèves en promenade scientifique à travers champs, mais les jours sans école (les jeudis, à l'époque) puisqu'il n'est pas autorisé à enseigner les sciences pendant les jours de classe !

Probablement, et à titre d'hypothèse de travail, c'est parce qu'il est lié aux représentations des auteurs sur les jeunes, sur la science mais aussi sur l'acte de vulgarisation des sciences lui-même, qu'il fonctionne comme hyper-révéléateur de cette mise en mémoire. Cette hypothèse conduit à « une approche globalisante de cette littérature pour couvrir l'ensemble des maillons de sa vie de texte » : une lecture interdisciplinaire nécessitant autant une connaissance de la science (ou du scientifique) en représentation que de l'auteur, souvent troisième homme que l'on connaît à peine.

⁷ « Fiction » au sens où ils façonnent une réalité – ici, les sciences.

⁸ Voir, sur ce point, *La mise en mémoire de la science* (sous la direction de Prina ABIR-AM, Éditions des Archives Contemporaines, 1998). De nouveau, cet ouvrage ne fait aucunement référence aux objets dont il est question dans cet article.

⁹ OZOUF Mona, *Le Tour de France de Deux Enfants : best-seller républicain*, in *Lectures et lecteurs au XIXe siècle : La Bibliothèque des Amis de l'Instruction, Bibliothèque des Amis de l'Instruction* : Paris, 1985, 54 rue de Turenne, 75003.

2. La culture vue comme entrée dans la science

L'analyse des choix des auteurs rend nécessaire une approche communicationnelle par les imaginaires qui les sous-tendent : par exemple, dans les récits scientifiques, la catégorisation des personnages et le jeu des figures du conte,

On rencontre, dans ces récits de science et sous des formes évidemment très diverses et en fonction de l'histoire inventée par l'auteur, celui-qui-sait (un scientifique, un docteur ou un professeur, parfois un grand-père, une grand-mère, un tonton ou une tata) et celui-qui-ne-sait pas, très souvent un enfant auquel le jeune lecteur est supposé s'identifier. Souvent, on rencontre également celui qui est chargé d'organiser la rencontre entre celui-qui-sait et celui-qui-ne sait pas : un journaliste, un ami. Enfin, fiction oblige !, des personnages secondaires, plus ou moins intéressés par la science, donnent parfois un peu d'épaisseur au récit scientifique et permettent l'enclenchement d'événements perturbateurs qui dynamisent l'action. À ce type d'ouvrages peuvent se rattacher les bandes dessinées de sciences comme la série des *Adèle Blanc-Sec* de Jacques Tardi et les séries produites par l'Institut National de la Recherche Agronomique comme *La Reine Rouge, BD garantie avec OGM* (1999). Tous ces personnages soulèvent la question des processus d'identification (et de répulsion) à l'œuvre chez le jeune lecteur.

De nombreux albums, également, intègrent des événements scientifiques dans leurs trames narratives¹⁰. La séquence accompagne alors les schèmes de la narration tels qu'ils sont déjà culturellement construits chez le jeune. C'est précisément cet « accompagnement » qui fait question. S'il existe des études formelles sur les récits de science ou leurs usages pédagogiques¹¹, il semble que des situations de questionnement des jeunes dans le cadre de la méthode des ateliers-entretiens permettraient d'envisager cet accompagnement en termes de perturbation, de modification, d'évolution.

3. L'usage comme entrée en médiation

L'évolution dans la présentation des ouvrages a été favorisée par les progrès du support imprimé et de la reproduction des images ainsi que du rôle qu'il est possible de faire jouer à celles-ci. Les sujets abordés sont aujourd'hui d'une grande diversité. Abeilles, volcans et dinosaures laissent une part belle aux objets techniques ou aux animaux moins étudiés. Le microscope et la puce électronique voisinent avec les araignées et les perce-oreilles. Les sujets Sciences-Société font leur apparition à partir des années 1990 (*Le Développement durable à petits pas* de Catherine Stern, Actes sud, 2006 ; *L'Électricité, une énergie à maîtriser*, Albin Michel, 2000). Mais le souci de toucher un large public de jeunes lecteurs a également conduit à diversifier le style des livres qu'on lui destine. Il y a tout d'abord les livres invitant l'enfant à une activité au cours de laquelle il va être confronté à de la science : depuis les expériences de *Physique amusante* de Tom Tit (1885) jusqu'aux livres s'appuyant sur les activités de plein air (Collection *Copain de la Nature*, éditions Milan) ou sur un « relookage » de l'activité expérimentale en chimie (*Le Labo du cuisinier* d'Alain Schuhl, Les albums du Pommier, 2007). Sans personnage, écrit de façon impersonnelle, chaque chapitre développant une idée (parfois sous une double page), les documentaires ont vu leur maquette se préciser, ces dernières années, avec la présence obligatoire d'aides à la recherche documentaire (index, glossaire, rubrique "pour en savoir plus") et le recours à de multiples catégories illustratives (photos, photos détournées, schémas, dessins) pour apporter une information aussi complète que possible. Chaque type d'ouvrages soulève critique et contestation : les expériences des premiers peuvent être irréalisables, la trame narrative des deuxièmes peut être trop faible, les pages des troisièmes peuvent être surchargées d'illustrations, ce qui casse la lecture – Daniel Jacobi parle de "bric-à-brac sémiotique" pour définir cet usage mal compris de la PAO. Mais il est important de noter que cette critique ne s'oriente plus sur la seule recherche des erreurs de contenus qui peuvent toujours se glisser quand on simplifie ainsi la science.

Ces diversifications prennent corps précisément dans ces espaces : bibliothèques et médiathèques. Les professionnels de ces espaces ont vu leur métier changé. Alors que « leur formation professionnelle mettait l'accent sur le catalogage et les techniques documentaires », ils doivent désormais accorder autant

¹⁰ Une intégration parfois laborieuse !

¹¹ Voir ORANGE-RAVACHOL Denis, TRIQUET Éric, Sciences et récits, *Aster*, 2007, 44.

d'attention aux canaux de la relation qu'aux canaux de l'information »¹² : compétences documentaires, relationnelles, culturelles sont ainsi sollicités et à interroger.

Enfin, le livre de science est aussi confronté à d'autres dispositifs proposés aux jeunes : des revues, les musées de science, la télévision et, désormais, Internet – un traitement multimédiatique de l'information qui laissent entrevoir de nouvelles modifications du paysage éditorial et des évolutions vers une approche événementielle de la médiation. Ces enjeux représentent alors un champ neuf d'investigation, comme le montre Adeline Clerc dans le cas d'un salon du livre¹³.

Il est alors paradoxal de voir la littérature scientifique pour la jeunesse à l'image de la littérature de jeunesse « normale » mais peut-être encore plus, oublié ses racines communicationnelles en tant que champ de recherche. Alors que la vulgarisation des sciences dont elle est clairement un dispositif occupe le champ des chercheurs en communication, elle reste un sous-genre au regard d'autres dispositifs, comme les centres et musées de sciences, les revues de vulgarisation, voire les émissions de télévision à thèmes scientifiques¹⁴.

¹² AGOSTINI Francis, L'espace de la médiation. In AGOSTINI Francis (sous la direction de), *Science en bibliothèque*, Éditions du Cercle de la Librairie, 1994, p. 311.

¹³ CLERC Adeline, Les conditions d'un dispositif de médiation littéraire : le cas du salon du livre de Nancy. In *Usages et enjeux des dispositifs de médiation, Questions de communication, série Actes 10*, 2009, pp. 51-63.

¹⁴ Exemple de cette absence dans un ouvrage collectif récent : *La publicisation de la science – exposer, communiquer, débattre, publier, vulgariser*, Presses Universitaires de Grenoble, 2005, sous la direction d'Isabelle Paillart.

Les jeunes face à l'ère du Net. Comment préparer et rédiger un mémoire de master à l'aide de l'ordinateur

Dorina Pănculescu,
Université de Craiova, Roumanie

Nous vivons tous à présent dans une société globalisée de l'information et de la connaissance (SIC), dans laquelle les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) jouent un rôle de premier ordre pour tous les secteurs et domaines d'activité. Dans ce cadre général, l'élaboration d'un produit du travail intellectuel dans le milieu éducationnel et universitaire réclame de nouveaux modèles de travail intellectuel, fondé sur des compétences informatiques et sur une culture informationnelle (cyberculture).

Les mémoires de licence et les dissertations des étudiants en master doivent répondre aux mêmes exigences imposées à tous les ouvrages scientifiques quant à l'information et la documentation, aux normes de rédaction et à la communication des résultats obtenus.

La réalisation d'un produit du travail intellectuel, du type mémoire de licence ou dissertation à l'aide des TIC suppose le parcours obligé de plusieurs étapes :

- a) la constitution d'un fonds de ressources informationnelles (la documentation) le plus représentatif possible pour le sujet choisi ;
- b) l'activité intellectuelle personnelle du candidat qui réalise une démonstration argumentée de la thèse soutenue, fondée sur des hypothèses formulées après la mise en relation et la hiérarchisation des éléments informationnels sélectionnés ;
- c) la rédaction et la présentation sous la forme d'un document fini des résultats obtenus ;
- d) l'évaluation et l'autoévaluation des résultats de la recherche soit par la soutenance publique, soit par la publication dans un volume collectif ou dans une revue de spécialité reconnue.

Les TIC interviennent pleinement dans la réalisation du travail de recherche assisté par ordinateur sur le parcours de chacune de ces étapes.

L'information et la documentation.

L'information et la documentation moderne bénéficient des Structures d'Information et de Documentation du type bibliothèques, centres d'information et de documentation, archives, bases de données, collections etc. Le jeune utilisateur doit connaître ces structures, les produits et les services dont il peut bénéficier, ses droits et ses obligations, les modalités d'accès aux documents et aux informations. Une nouvelle typologie documentaire vient compléter les ressources traditionnelles (livres, revues, dictionnaires, traités, collections, etc.). Il s'agit des documents électroniques (numérisés). Leur identification et leur utilisation correcte supposent la connaissance des normes et standards spécifiques, des connaissances théoriques et des compétences pratiques qui appartiennent à la cyberculture.

Un masterand doit avoir un savoir-faire qui lui permette d'effectuer les opérations suivantes :

- identifier avec efficacité les sources d'information sur internet ;
- évaluer avec esprit critique la qualité, l'authenticité et la crédibilité des sources ;
- intégrer les nouvelles informations dans son bagage de connaissances ;
- utiliser avec efficacité l'information pour réaliser les objectifs proposés de sa recherche ;
- comprendre les aspects économiques, sociaux et légaux qui accompagnent les informations fournies et les utiliser avec le respect des normes éthiques et légales.

L'étudiant doit éviter le plagiat et la paraphrase sans l'indication des sources utilisées, devenir conscient des risques auxquels il s'expose s'il ne respecte pas la loi du droit d'auteur (du copyright). En échange, il peut utiliser librement les textes et ouvrages qui se trouvent dans le domaine public. Il existe une grande variété de sites, CD-Rom ou documents numérisés, y inclus les catalogues des grandes bibliothèques, qu'on peut chercher à l'aide des moteurs de recherche comme Google ou Yahoo. Il peut consulter aussi des encyclopédies en ligne dont l'accès est libre et gratuit, comme wikipedia.org.

Le directeur de thèse doit mettre l'étudiant en garde contre la tentation du plus facile : copier l'information, sans la citation des sources.

2. L'activité intellectuelle personnelle.

Le jeune chercheur sera assisté par l'ordinateur pendant tout le travail d'élaboration conceptuelle et de rédaction de son mémoire.

La connaissance des potentialités de son ordinateur, la maîtrise des logiciels installés comme Microsoft Office Professional permettront au jeune chercheur de bien gérer et utiliser avec efficacité l'information acquise. Un plan provisoire de travail (M. Beaud, 2006) impose la distribution des fichiers contenant l'information en fonction des chapitres prévus, de manière équilibrée, avec la possibilité d'appel immédiat de n'importe quel fichier et des corrections faciles.

3. L'élaboration du mémoire.

Il est indiqué de ne pas rédiger le mémoire dans un seul document, mais de créer un document pour chaque unité de rédaction : introduction, chap. I...chap. X, conclusion, annexe, bibliographie. Il faut sauvegarder tous ces documents, bien sûr.

Le mode plan permet de dresser le plan général du mémoire, avec affichage sélectif des titres des chapitres et sous-titres, en omettant le texte. Ce schéma général est utile pour rédiger le sommaire. Un choix de styles s'impose, parce qu'il assure l'unité graphique de l'ouvrage, dès le moment où l'on passe à la rédaction proprement dite. Pour le corps de texte, il est bon d'opter pour une police conventionnelle lisible, comme Times New Roman, la taille des caractères recommandée étant 12 ou 11 points. Il ne faut pas oublier les autres éléments du formatage de base :

- la justification du texte à gauche et à droite

- les titres seront mis en évidence soit en augmentant la taille de la police de 2 à 4 points, les marquant en gras, soit en utilisant les lettres capitales. Les notes doivent être placées en bas de page et numérotées par page.

Il est très important de savoir comment citer une source électronique dans le texte ou dans une note en bas de page. Pour cela et pour d'autres aspects liés à la rédaction, le système MLA est d'un réel aide. Les sources citées comme appui à sa démonstration doivent apparaître dans une *sitographie* ou *webographie* qui complète la bibliographie traditionnelle. Pour chaque source électronique citée on doit indiquer l'adresse exacte du site (<URL>), la date de la consultation et la page, d'après le modèle :

« *Auteur, Année. Titre du document. Nom ou identifiant du site internet, <URL> complète (page consultée le jour/mois/année)* »

Et pour un document sur CD-Rom :

« *Auteur, Année. Titre du document. Identifiant du CD-Rom, Éditeur, Ville d'édition. Version* »

La méthode de travail choisie doit être en accord avec la forme de communication prévue : orale, écrite, multimédia ou sous forme de page Web. L'utilisation de WWW. nécessite la transposition du texte en langage HTML.

L'ordinateur est utile aussi pour l'élaboration des index et des annexes. On peut créer un index des auteurs cités, des concepts théoriques utilisés, de lieux géographiques, etc. avec l'indication de la (les) page(s) où ils apparaissent dans le corps du mémoire.

4. L'évaluation des résultats. La soutenance publique.

La forme traditionnelle de présentation du mémoire est celle imprimée, que le directeur de thèse reçoit de la part du candidat à la fin de son travail et qui est soumise à l'appréciation de la commission. Mais la présentation orale bénéficie ce dernier temps de programmes tels *Power Point*, qui facilitent le collage du texte et des schémas, des images, une organisation synoptique du matériel. Les jeunes manient avec facilité tous ces moyens informatiques. Si l'on envisage une publication ultérieure en volume collectif, sous la forme imprimée ou online, l'ordinateur est encore bien nécessaire ! Il est bon de prendre des copies de la thèse sur deux supports extérieurs à l'ordinateur personnel, comme une clé USB, un disque ZIP ou l'envoi à une adresse électronique spécialement créée.

La correction finale de la forme du mémoire, avant la publication ou la soutenance, dispose aujourd'hui d'un appui précieux : le correcteur grammatical et/ou orthographique, disponible pour plusieurs langues. Il est un aide précieux, facile à appeler du menu « Instruments ». Certains de nos ordinateurs

disposent aussi d'un ou de plusieurs dictionnaires, dans lesquels l'étudiant peut chercher la forme correcte d'un mot.

L'élaboration d'un bon mémoire de recherche implique un lourd travail de documentation, de réflexion, de rédaction et de correction, suivi d'une activité de diffusion des résultats. L'étudiant doit collaborer en permanence avec son directeur de thèse, lui soumettre chaque partie ou chapitre rédigé pour une lecture attentive et critique. Sa formation comme spécialiste du domaine est accompagnée d'une formation éthique et déontologique par la correcte utilisation de l'ordinateur et du Net.

Intégré dans la culture informationnelle, le jeune étudiant doit maîtriser en égale mesure les aspects technologiques et les compétences informatiques spécifiques de même que des connaissances spécifiques à son domaine d'activité et des théories de la communication. Car la cyberculture est une culture de synthèse.

Bibliographie

- Beaud, Michel, 2006 (1985), *L'Art de la thèse*, Paris : La Découverte
Condei, Cecilia, 2003, *La Didactique du Français Langue Étrangère*, Craiova : EUC
Eco, Umberto, 1997, *Come si fa una tesi di laurea*, Bompiani ; trad. roum. *Cum se face o teză de licență*, Pontica, 2000
Roman, Dorina 1994, *La Didactique du français langue étrangère*, Baia –Mare : Ed. Umbria
Steele, Heidi, 1999, *Easy Microsoft Word 2000*, USA; trad. roum. *Microsoft Word 2000 în imagini*, București: Teora, 2001
Watson, Michael, 1995, *Windows 95 Visual Quick Reference*, USA; trad. roum. *Windows 95 în 373 imagini*, București: Teora, 1999 (2-ème édition)
Introducere în tehnica realizării unei lucrări științifice, matériel élaboré dans le cadre de l'Atelier de méthodologie de la recherche scientifique de la Faculté des Lettres, Craiova, 2008-2009

Les facteurs psychomoteurs de l'apprenant dans la classe du FLE

Euphrosyne EFTHIMIADOU
L'École de l'Air hellénique, Grèce

1. Introduction.

Il est certain que l'homme, depuis sa naissance, s'intéresse à combler ses désirs qui deviennent les motifs de son action. Dans le cas contraire, le sujet peut vivre dans un état de nervosité et de crispation conduisant à l'échec, puisqu'il se nourrit de rêves irréalisables dépassant ses capacités réelles. Dans le domaine éducatif, il est question de développer les capacités humaines liées aux facteurs psychomoteurs en vue de cultiver l'esprit critique, le sens de responsabilité et de coopération dans des groupes divergents qui interagissent dans une société pluriculturelle. D'ailleurs, comme le souligne D. Côté, « *tout désir de changement se situe dans le prolongement de ce que nous sommes, de nos expériences antérieures, des émotions et des messages associés à nos expériences et de l'image de nous-mêmes qui en découle* » (Côté, p.115). D'une part, on va ancrer le processus d'apprentissage dans l'affectivité de l'apprenant, et d'autre part, on va s'intéresser à la psychologie de la motivation et aux stratégies d'interaction. Enfin, on va centrer l'intérêt sur l'investissement de soi et l'engagement dans l'action à travers les tâches effectuées en classe de langue.

2. Ancrer le processus d'apprentissage dans l'affectivité de l'apprenant.

Dans le processus d'apprentissage, l'apprenant exprime des manifestations affectives traduisant des sentiments même négatifs. Il arrive de passer de la passivité et l'indifférence à la peur et l'angoisse sans négliger les blocages de la conscience. Pourtant, il est urgent de cultiver la disposition à apprendre pour découvrir ses potentialités.

2.1. Types de blocages interférant avec le processus d'ouverture à l'apprentissage.

a. La passivité et l'indifférence.

Il est vrai que l'ambiance peut varier de groupe en groupe mais aussi dans le même groupe. Certains participants peuvent adopter une attitude passive qui conduit souvent à l'indifférence. Cette inertie devient synonyme de mutisme en faisant semblant d'accepter le message diffusé. De plus, « *la passivité, qui se manifeste par l'absence de buts personnels et par l'attente que les autres répondent à nos besoins ou désirs,*

est l'opposé de la responsabilité. La passivité est en général une façon inefficace d'obtenir ce que l'on désire. » (Côté, p.140).

b. La peur et l'angoisse.

D'autre part, les manifestations d'insécurité physique sont en rapport avec les contacts socio-affectifs. « La peur se manifeste d'une part par la réaction comportementale : l'élève éprouve des troubles tout en perdant son sang-froid. D'autre part, la peur aboutit à des sentiments de détresse et de négation où le sujet n'arrivant pas à se contrôler reste dominé par ce sentiment qui le paralyse. » (Efthimiadou, volume I, p.61).

c. Les blocages de la conscience et des désirs de changement.

Il est possible de rencontrer des cas de blocage comportemental lorsqu'on ne se sent pas capable de contrôler ses émotions. En effet, l'apprenant renonce au changement et à l'ouverture au dialogue par peur d'être rejeté. « Il lui arrive alors de ne plus être capable de choisir sa façon de se comporter, puisqu'il ne peut plus avoir accès aux émotions et aux sentiments qui pourraient l'informer de ce qu'il désire ou ne veut pas » (Côté, p.137).

2.2. La question de la disposition à apprendre.

Par contre, la relation pédagogique peut s'appuyer sur la confiance et une tactique de réussite fondée sur la responsabilisation de l'apprenant. Ainsi, ce dernier se sent prêt à participer avec énergie dans l'accomplissement de soi. Cette disposition à apprendre peut aussi retenir un niveau favorable d'anxiété. « C'est cette nature sélective du besoin qui nous fera définir et spécifier les motivations en termes d'objet comportemental, plutôt qu'en termes d'énergie, de stimulus, d'états intra-organiques ou de réactions motrices (...) D'autres facteurs situationnels et personnels, physiques et psychologiques, jouent leur rôle, non seulement dans le comment du processus, mais aussi dans sa détermination et ses modalités » (Bogaards, pp.50-51).

3. Psychologie de la motivation et stratégies d'interaction.

Selon les psychologies de l'apprentissage, la vie psychique doit se nourrir de désirs réalisables afin de s'orienter vers l'épanouissement de soi-même. Dans une classe de langue, on vise, d'une part, à favoriser l'interaction et à stimuler l'intérêt du groupe. D'autre part, il est important d'adopter des stratégies d'interaction en vue de cultiver le sens de réflexivité et d'efficacité dans l'action.

3.1. La psychologie de la motivation.

D'après Joseph Nuttin, la psychologie de la motivation concerne l'exploration de l'accomplissement par le sujet d'une activité bien déterminée. En FLE, on devrait organiser des groupes-pivot qui animeraient la séance du cours.

a. Favoriser l'interaction et la stimulation chez l'apprenant en vue de soutenir son intention d'apprendre.

La dynamique de l'interaction se fonde sur la dimension relationnelle dans l'acte d'apprendre. Avec l'instauration des simulations globales, les apprenants investissent leur intérêt dans la réalisation d'un canevas de rôles où ils émettent des hypothèses avant de trouver la version définitive. Tout en évitant les stéréotypes, le groupe stimule son imagination et combine la fiction avec la réalité. D'une part, cette implication personnelle responsabilise l'individu qui interagit de manière active, ce qui écarte la passivité ou le désintérêt pour la tâche éducative. D'autre part, la réalisation d'une simulation globale amène les apprenants à cultiver des tâches communicatives et actionnelles à la fois.

b. Faire une approche des dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales.

La relation pédagogique s'établit non seulement sur la perception et la dimension socio-affective mais aussi sur les valeurs comportementales. « Le développement psychologique de l'enfant influence largement ses capacités de codage, et de traitement de l'information ainsi que la vitesse et la précision de ses processus de traitement. (...) Faire des progrès, c'est passer d'un comportement à un autre plus élaboré, plus adapté. C'est un processus intégratif où chacune des étapes est le résultat de la précédente et préfigure la suivante. » (http://www2.unine.ch/webdav/site/cep/shared/documents/psychopeda_cours_3.pdf consulté le 16-02-2011). Dans ce cas, la prise des initiatives se lie à la notion de motivation et à l'engagement dans l'action. « La conduite c'est non seulement la partie observable ou objectivable d'un acte – le comportement – mais aussi sa partie non visible – les motifs, mobiles et actes de pensée qui accompagnent, précèdent et suivent un comportement » (Dejours C., p.21).

3.2. Quelles stratégies d'interaction pourrait-on adopter en FLE ?

Si l'on s'intéresse à adopter des stratégies d'interaction, il s'avère essentiel de faire appel aux réactions, au vécu émotionnel, aux valeurs et à la volonté de changement. En FLE, les apprenants se sentent engagés dans la réalisation d'un projet pédagogique où l'on tient compte de la gestion du temps, de l'espace

et même de l'attitude comportementale. Dans ce cas, les tâches ouvertes favorisent la médiation et donnent de la signification dans la réalisation du projet pédagogique. « (...) on pourrait considérer que le **scénario pédagogique équivaut à une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication**. Si l'on donne à « tâche » une acception plus restreinte que ne le font les auteurs anglo-saxons, le scénario pédagogique devient alors un ensemble de tâches, fermées et/ou ouvertes. Dans la perspective anglo-saxonne, on parlera de tâches et de sous-tâches » (François Mangenot – Elisabeth Louveau, *Internet et la classe de langues*, Clé international, Paris, 2006, p. 42). En ce sens, le scénario pédagogique s'affiche comme un enjeu qui englobe projets, actions, perspectives tout en simulant soit avec la vie réelle soit avec des sources puisées de l'imagination du groupe tout en donnant lieu à l'autonomie.

4. Investissement de soi et engagement dans l'action à travers les tâches effectuées en classe de langue.

Dans le processus de l'apprentissage, on pourrait s'interroger pourquoi certains élèves s'investissent plus que d'autres dans les tâches effectuées. Non seulement l'investissement de soi mais aussi l'engagement dans l'action vont permettre de débloquer le mécanisme de la pensée et guider l'apprenant vers la réussite.

4.1. Pourquoi s'investir dans le processus de l'apprentissage?

La question de l'investissement demeure fascinante à travers les tâches effectuées en classe de langue.

a. La question de la participation à l'apprentissage.

Une première étape à traverser est celle de la participation à l'apprentissage. En effet, « L'apprenant acquiert une représentation de l'apprentissage en s'impliquant physiquement, mentalement et émotivement dans l'expérience d'exploration de l'objet d'apprentissage. » (Côté, idem, p.146).

b. Les expériences menées par des spécialistes.

L'investissement de soi réussit à réconcilier information diffusée et vécu de l'apprenant mêlant univers fictif et authentique à la fois. L'expérience menée par le laboratoire CNRS de l'Université de Strasbourg souligne comment la création d'une plateforme ludo-éducative, nommée Thélème d'après Gargantua de Rabelais, pourrait fasciner l'apprenant de manière à se plonger dans ce monde fictif. Ainsi, les nouvelles technologies se constituent un potentiel formidable car elles cultivent un savoir-devenir, ce qui accorde chez l'apprenant une perspective dynamique pour se mettre en projet et agir dans un sens prospectif.

4.2. Le point de vue psychologique mais aussi actionnel pour accroître ses performances.

Pour cette raison, on doit envisager l'aspect psychologique et actionnel à la fois pour pouvoir gérer ses compétences et accroître ses performances.

a. Imiter des comportements.

Il est essentiel que l'apprenant s'implique dans l'acte d'apprendre en recherchant l'imitation. D'ailleurs, Bandura propose un apprentissage social par l'imitation. « J'y arriverai » : le sentiment d'efficacité personnelle. L'individu s'engage dans l'action parce qu'il est convaincu de pouvoir influencer son environnement (...) » (Bandura, p.42). Ce besoin d'imitation est propre à la nature humaine et est facilement adopté par l'apprenant.

b. La modification de l'apprentissage.

Au surplus, la modification inclut une distanciation par rapport à l'analogie. On devient apte à proposer des associations constructives et à tendre à des situations divergentes. Les apprenants arrivent à développer des stratégies adaptées aux situations nouvelles auxquelles ils sont confrontés.

c. Vivre l'expérience de l'apprentissage : créer des images, des fantasmes, idées, émotions dans les conditions les plus favorables.

L'apprenant interagit par combinaisons d'éléments dont certains proviennent de sa faculté d'imaginer. Un apprentissage, qui tient compte des facteurs psychomoteurs, peut inclure le cheminement suivant : a. acquérir et développer les notions de base, b. promouvoir la diversité, c. favoriser la créativité. D'ailleurs, la gestion des compétences souligne la dimension affective et évaluative de l'expérience de l'apprenant. « C'est la volonté de chercher soi-même à préciser ses possibilités de développement, et de tenter, soi-même, de trouver les moyens qui favoriseront ce développement. (...) D'où l'importance des quatre méta-compétences : au niveau comportemental, au niveau perceptif, au niveau affectif, au niveau symbolique » (Lévy-Leboyer C., pp. 113,116).

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura Alain, *Le sentiment d'efficacité personnelle*, revue Sciences Humaines, no 148, avril 2004, pp.42-45
- Bogaards P., (1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Didier.
- Côté Richard, (2003), *Apprendre-Formation expérimentale stratégique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Dejours Christophe, (2002), *Le facteur humain*, PUF
- Efthimiadou, Euphrosyne, (1994), *Imagination créatrice et apprentissage d'une langue*, thèse de doctorat nouveau régime, U.S.H.S, volumes I & II, 324 pp., 142 pp.
- Lévy-Leboyer Claude, (2009), *La gestion des compétences*, Eyrolles
- Mangenot François –Louveau Elisabeth, (2006), *Internet et la classe de langues*, Clé international, Paris, 160pp.
- http://www2.unine.ch/webdav/site/cep/shared/documents/psychopeda_cours_3.pdf, consulté le 16-02-2011

Impacts culturels dans les pratiques de recherches en sciences du langage des jeunes chercheurs en Asie du Sud-Est

LE VIET DUNG

Université de Da Nang, Viet Nam

Cette communication est avant tout un questionnement sur les modes de pensée et d'action culturellement marqués qui semblent influencer sur les pratiques de recherches des jeunes chercheurs en Asie-Pacifique.

Pourquoi ce questionnement ?

Selon les études sociologiques et socio-psychologiques, la représentation sociale et la conduite est indissociablement liées et il y a des réflexions, des comportements et des coutumes de l'homme considérés dans une longue période comme normes, valeurs uniques dans toute activité sociale qui ne répondent plus aux nouvelles exigences d'un nouveau contexte. Dans ce sens, les jeunes chercheurs nés et enracinés dans une culture déterminée ne peuvent pas entrer dans le milieu scientifique « innocents » et « libres » comme ils le croyaient. Ils emportent avec eux leurs « capitaux culturels » qui existent sous deux formes : « incorporés » et « objectivés » (P. Bourdieu).

L'aspiration à la modernisation du pays, à l'intégration à la vie internationale devient une obsession chez les gouvernements de la région et ceux-ci confient une lourde tâche aux universitaires, notamment aux jeunes chercheurs : moderniser et mondialiser les activités de recherche. Ainsi lancés dans le milieu scientifique mondialisé, les jeunes connaissent un changement culturel, imposé par l'intégration dans un nouvel environnement qui fait appel nécessairement à des expériences que la plupart d'entre eux n'ont pas. Alors que la science et les pratiques de recherches valorisent des qualités, des modes de pensée et d'action universellement reconnues, leurs capitaux culturels, malgré certaines transformations grâce à nouveaux investissements d'une formation universitaire qui se veut modernisée, se laissent deviner toujours des impacts culturels importants. Ces impacts seront d'autant beaucoup plus significatifs chez les jeunes formés aux méthodes normatives des cultures traditionnelles asiatiques.

C'est pour cela qu'on pourrait dire que les compétences scientifiques s'apprennent avec le temps et devraient être fruits d'un processus d'acculturation.

Dans cette perspective, mon travail est essentiellement une étude sur l'interculturel : la culture des chercheurs avec ses caractéristiques et la culture scientifique aux valeurs (soi-disant) communes. Partant de ces repères théoriques, j'ai fait des entretiens avec quelques responsables de la formation à la recherche des universités de la région et j'ai mené également une mini-enquête avec les jeunes enseignants – chercheurs. Les résultats de mes premiers travaux de terrain me permettent d'avancer quelques remarques sur les forces et les faiblesses de ces derniers :

En ce qui est vu comme les forces :

- La prise de conscience de la nécessité de la recherche dans la vie professionnelle.
- La volonté et la détermination
- La ténacité
- La perfection formelle
- le sens du détail
- l'écoute attentive

Et pour les faiblesses :

- la difficulté à inventer

- la faible autonomie
- le problème de synthèse
- le conformisme intellectuel
- le faible esprit critique.

Quant aux jeunes chercheurs, voici ce qu'ils disent d'eux-mêmes : aimer la recherche mais il leur faut une motivation extérieure ; souhaiter qu'on leur donne un sujet de recherche car le choix du sujet est toujours épineux et dangereux ; préférer à travailler en groupe mais ne pas savoir comment le faire et avoir toujours besoin de la direction d'un chercheur chevronné, avoir du mal à trouver des documents, à interpréter les résultats et les synthétiser, à défendre ses opinions,...

Ces observations et auto-observations me conduisent aux réflexions d'ordre interculturel qui semblent nécessaires à la formation à la recherche : Des cultures se basant sur l'esprit de communauté rurale, la hiérarchie, l'obéissance aux supérieures, le culte excessif de la face,...peuvent-elles agir fort sur les pratiques de recherches des jeunes chercheurs ? Est-ce vrai que la passivité, la peur des aventures, la difficulté dans le choix du sujet et de la méthodologie, l'hésitation dans le travail en équipe, le sentiment d'insécurité dans des débats, le manque d'autonomie, la docilité à toute épreuve face aux supérieurs, les attitudes réservées sont vraiment des « produits » de ces cultures ou au moins des indices d'une malaise culturelle sur deux plans relationnel et intellectuel des jeunes chercheurs face aux pratiques de recherches aux normes occidentales.

Certes, ce travail n'est pas envisagé dans une visée évaluative et dans un premier temps, c'est une réflexion sur l'expérience, une auto-observation des chercheurs de la région. Réfléchir sur sa culture et les capitaux culturels avec lesquels on entre dans la communauté scientifique mondialisée n'est pas un travail facile car ces modes de pensée et d'action sont déjà appropriés, intériorisés et ils font partie des chercheurs jeunes et âgés. Il en résulte que dans un deuxième temps souhaitable, il faut des regards scientifiques de l'extérieur pour une clarification et une vérification qui nous permettent d'aboutir à des conclusions contribuant considérablement à la formation à la recherche dans les universités de la région de l'Asie du Sud - Est.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, Vers une pédagogie interculturelle, Anthropos, Paris.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M.,PORCHER L.,1996, Éducation et communication interculturelle, PUF, Paris
- AMOSSY R., HERSCHBERG PIERROT A., 1997, Stéréotypes et clichés - Langue Discours Société, Nathan Université, Paris.
- CAMILLIERI C., 1995, « Relations et apprentissages interculturels : réflexion d'ensemble » in Relations et apprentissages interculturels, Armand Colin, Paris, pp. 135-144.
- DE CARLO M., 1998, L'interculturel, CLE International, Paris.
- DEMORGON J., 1995, « La rencontre internationale. L'abord vécu et pensé de l'interculturalité » in Relations et apprentissages interculturels, Armand Colin, Paris, pp. 47-67.
- DEMORGON J., 1989, L'exploration interculturelle - Pour une pédagogie internationale, Armand Colin, Paris.
- GALISSION R., 1992, Institution cherche discipline qualifiée pour promouvoir langue-cultures. Urgent. Document de travail, Centre de documentation de l'ERADLEC, Paris III, Paris.
- GAUTIER B. 2004, Recherche sociale – de la problématique à la collecte des données, Presse de l'Université du Québec, Canada
- MYERS D.G., 2005, Social Psychology, McGraw-Hill, New York.
- SCHAEFER, 2006, Sociology- a Brief Introduction, McGraw-Hill, New York.
- TODOROV T., 1986, « Le croisement des cultures » in Le croisement des cultures, COMMUNICATIONS No 43, pp. 5-24.
- VERBUNT G., 1996, Les obstacles culturels aux apprentissages, C.N.D.P, Paris.

L'initiation à la recherche – priorité de la formation universitaire

Mihaela Șt. RĂDULESCU
Professeur au Département
de Langues Étrangères et Communication
de l'Université Technique de Construction de Bucarest (UTCB), ROUMANIE

Enseignante à la section de philologie *Traduction et Interprétation*
et à la Filière francophone de l'UTCB

La communication présente l'importance de la méthodologie de la recherche scientifique comme discipline d'étude à l'université et son rôle dans la formation professionnelle supérieure. Comme une partie des plus brillants produits de l'université reste dans la recherche, l'absence d'une formation méthodologique organisée et systématique oblige les débutants dans la recherche à devenir autodidactes sous un aspect important de leur professionnalisation, ce qui ralentit considérablement leur avancement dans la recherche. D'où l'importance d'inclure dans la formation universitaire au moins l'enseignement des invariants méthodologiques, qui sont applicables dans des domaines étendus de la science et à des situations des plus diverses. En outre, un cours de méthodologie de la recherche peut appuyer le processus de finalisation des études universitaires, par l'apprentissage de l'élaboration des travaux scientifiques, pour qu'ils deviennent une source permanente d'idées et d'applications nouvelles, et, par conséquent, une modalité de valorisation supérieure des ressources créatives des jeunes qui débutent chaque année dans la recherche.

Bibliographie sommaire

- Avanzini, Guy. (2003). « Formation à la recherche et formation à la personne ». In Guy Le Bouëdec et Serge Tomamichel (sous la dir.). *Former à la recherche en éducation et formation. Contributions didactiques et pédagogiques*. Paris - Budapest - Torino : L'Harmattan.
- Guidère, Mathieu. (2010). « Epistémologie de la recherche : méditations méthodologiques ». In Mihaela Şt. Rădulescu, Bernard Darbord, Angela Solcan (coord.). *La méthodologie de la recherche scientifique – composante essentielle de la formation universitaire*, Bucureşti : Ars Docendi, pp. 27-39.
- Rădulescu, Mihaela Şt. (2010). *Quelques réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage de la méthodologie de la recherche scientifique à l'Université*. In Mihaela Şt. Rădulescu, Bernard Darbord și Angela Solcan (sous la dir.). ***Méthodologie de l'apprentissage de la recherche universitaire***. Bucureşti: Editura Didactica și Pedagogică, 2010, pp.16-22.
- Rădulescu, Mihaela Şt. (2011). *Metodologia cercetării științifice. Elaborarea lucrărilor de licență, masterat, doctorat*. Bucureşti : Editura Didactică și Pedagogică, R.A.

Participation virtuelle

L'avenir de l'enseignement du français est-il dans la professionnalisation ?

Ana VUJOVIĆ
Faculté de formation des maîtres
Université de Belgrade, Serbie

Ces dernières années, le français reprend de la vigueur dans certaines régions du monde comme en Asie, en Amérique latine et dans le monde arabe. En revanche, il a tendance à s'affaiblir dans certains pays, dont la Serbie. En Europe, il apparaît plus sur la défensive que menacé.

La situation du français dans les Balkans varie d'un pays à l'autre : le nombre des étudiants du français est le plus grand en Albanie et en Bulgarie, tandis qu'en Serbie le français montre un recul très net. Il est de moins en moins présent dans l'enseignement primaire, ce qui mène vers une plus grande diminution dans le secondaire et, ensuite, vers une lente disparition dans l'enseignement supérieur, surtout aux facultés non-philologiques.

Aujourd'hui une langue étrangère devrait faire partie du cursus de chaque faculté non-philologique en Serbie. L'enseignement se fait dans chaque faculté séparément, selon les besoins particuliers de la faculté, c'est-à-dire, il n'existe pas un centre unique pour l'apprentissage des langues étrangères de spécialité. Cet enseignement est organisé le plus souvent à la première et à la deuxième année d'études et s'adresse aux étudiants maîtrisant la langue jusqu'à un certain niveau (celui-ci peut varier entre niveaux A2 et B2 du *Cadre européen commun de références*, même dans un groupe, ce qui exige un effort énorme de la part de l'enseignant). Au début des études, les connaissances que les étudiants ont de leur future profession ne sont pas encore approfondies et cela représente parfois un problème pour les étudiants comme pour les enseignants : les premiers ne connaissent pas la langue et ne font que commencer à bien connaître la profession, les deuxièmes connaissent la langue, mais pas la profession.

L'avenir du français est avant tout dans les domaines des activités professionnelles - c'est la conclusion qu'on a pu entendre lors du séminaire international „Evolutions et perspectives des études de français et en français dans la zone Balkans/Europe du sud-est“, qui a eu lieu le 7 et le 8 mai 2010. à Athènes. Ce séminaire a été organisé par le Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Grèce, l'Institut français d'Athènes et la Sous-direction de la diversité linguistique et du français de la Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats du ministère des Affaires étrangères et européennes. Les représentants de douze pays invités ont parlé de la situation actuelle dans chacun des pays, des efforts qu'ils font pour rendre les études du français au niveau universitaire plus attractives, en voyant les meilleures possibilités dans la professionnalisation de l'apprentissage du français.

Paradoxalement, mais aujourd'hui, à l'ère où les contacts internationaux se multiplient, l'enseignement/apprentissage du français de spécialité en Serbie rencontre de nombreuses difficultés, parmi lesquelles on peut distinguer deux groupes de problèmes : le premier concerne les problèmes qu'on rencontre dans l'enseignement de toutes les langues de spécialité, et le deuxième se rapporte plus particulièrement à la situation du français sur objectifs spécifiques.

➤ On se heurte d'abord à un manque d'intérêt dans beaucoup de facultés non-philologiques: des langues étrangères y sont considérées comme des matières moins importantes et parfois même inutiles qui prennent le temps et l'énergie des étudiants qui devraient se concentrer plutôt sur des choses «sérieuses» concernant leur future profession. Les langues étrangères deviennent de plus en plus souvent des disciplines non-obligatoires et sont considérées comme des disciplines générales et non professionnelles. Etant loin du pays étranger dont la langue ils apprennent, les étudiants ne voient pas toujours clairement la réelle utilité d'une langue étrangère ou le besoin de la parler un jour. Ce problème est d'autant plus grave dans des pays économiquement moins développés dont les habitants se sentent plus isolés et ne peuvent pas profiter de certains programmes de coopération au niveau international. L'équipement technique n'est pas toujours satisfaisant, les groupes sont trop nombreux (surtout aux cours d'anglais), les manuels pour différentes spécialités sont rares, le contact des étudiants et des enseignants avec les locuteurs natifs est assez rare, voire inexistant. Au lieu d'aider les enseignants des langues étrangères et les étudiants à trouver et utiliser les publications étrangères les plus récentes des domaines professionnels et scientifiques, les enseignants des sciences et techniques semblent ne pas comprendre l'importance de ces connaissances et traitent souvent l'apprentissage des langues étrangères comme inutile et superflu. Donc, le travail et les recherches des enseignants des langues de spécialité sont très peu appréciés, ce qui est démotivant et même offensant.

➤ On parle de plus en plus de la diversité linguistique et culturelle, mais en réalité on en est loin. A l'heure actuelle en Serbie, l'anglais est la seule langue qui a sa place et les autres langues disparaissent très souvent. La grande majorité des étudiants choisit l'anglais parce qu'il est considéré comme étant la langue la plus simple et la seule nécessaire au niveau de la communication internationale, mais aussi parce que les facultés ne leur offrent pas de cursus en d'autres langues. Dans plus de la moitié des facultés de l'Université de Belgrade l'anglais est l'unique langue proposée aux étudiants. Si l'on compare la situation actuelle avec celle d'il y a une quinzaine d'années, on pourra remarquer qu'en 1992/1993 on offrait quatre langues étrangères (anglais, français, russe et allemand) sur toutes les facultés de l'Université de Belgrade, tandis qu'aujourd'hui, dans 56% des facultés, on n'étudie que l'anglais et avec un nombre de cours qui est réduit à moitié. L'enseignement du français existe, plutôt sur le papier car il n'y a pas de professeurs engagés à temps plein, sur deux tiers de facultés (selon les données de l'année académique 2005/2006), mais ce nombre diminue chaque année.

Les informations qu'on a pu entendre lors de la conférence internationale «Les langues étrangères sur objectifs spécifiques – enjeux et perspectives», qui a eu lieu à Belgrade le 4 et le 5 février 2011, ne sont pas rassurantes. Ici encore il faudrait distinguer deux groupes de problèmes :

❖ D'un côté, c'est la disparition des langues sur objectifs spécifiques de nombreuses universités, et

❖ de l'autre le fait que l'anglais est souvent le seul à survivre (dans le monde qui ne cesse de parler du multilinguisme et qui, en même temps, subit les effets d'un globalisme grandissant).

On a eu l'occasion d'entendre les témoignages de plusieurs pays européens, et on a été surpris à quel point ces témoignages se ressemblaient. Les langues étrangères sur objectifs spécifiques sont de moins en moins présentes dans des départements non-philologiques, le nombre de crédits ECTS qu'on leur attribue diminue partout, les enseignants n'ont pas une formation adéquate et suffisante. Même dans des départements philologiques, d'autres langues que l'anglais sont supprimées ou le nombre de leur étudiants

diminue rapidement. L'administration des universités ne sait pas exactement quelles sont les particularités de l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques, et c'est pourquoi on considère que leur place est hors les universités.

Pour conclure, on pourrait proposer certaines activités pour améliorer la situation actuelle:

✓ Informer l'administration des universités et des facultés sur les objectifs et les avantages de cet enseignement dans le cadre de l'enseignement universitaire.

✓ Montrer les avantages économiques d'une bonne connaissance des langues sur objectifs spécifiques.

✓ Expliquer aux enseignants d'autres disciplines qu'il est nécessaire de lier l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques avec l'enseignement d'autres disciplines scientifiques et professionnelles et sur la nécessité d'élaborer les programmes avec les spécialistes de ces autres disciplines. Il faut que les enseignants de toutes les disciplines parlent au moins une langue étrangère et soient capable d'être toujours au courant de nouvelles publications qui apparaissent dans cette langue concernant leur spécialité. On oublie souvent les chercheurs travaillant déjà et qui pourraient, avec un petit effort, être plurilingues dans leur spécialité, apprendre à comprendre et à lire, sans pour autant être capables de parler et d'écrire dans plusieurs langues.

✓ Encourager la publication de manuels des langues de spécialité destinés aux étudiants des universités et organiser cet enseignement en collaboration avec les experts des domaines scientifiques et professionnels différents, car les enseignants des langues ne possèdent pas les connaissances techniques nécessaires.

✓ Adapter les méthodes pédagogiques aux besoins réels des étudiants et des chercheurs, insister plutôt sur une connaissance active d'une langue étrangère et sur l'apprentissage des compétences passives pour une deuxième langue. Il nous semble que les langues autres que l'anglais pourraient rester présentes dans des cursus universitaires et dans la communication scientifique internationale uniquement si l'on acceptait la nécessité de l'acquisition d'une deuxième langue étrangère.

✓ Sur des conférences concernant les langues de spécialité il faudrait inviter aussi les représentants des entrepreneurs et des compagnies qui cherchent les employés sachant les langues étrangères et pouvant les utiliser dans des domaines professionnels

✓ Souligner l'importance de la connaissance des langues de spécialité surtout dans des pays moins développés, pour que les grandes différences qui existent entre les pays développés et sous-développés ne s'agrandissent encore plus

✓ Réaliser les programmes de coopération et les échanges internationaux, qui sont une façon efficace de faire connaître les activités d'une équipe de recherche, de nouer des relations personnelles ou de travail. Les équipes multiethniques donnent plusieurs réponses devant un obstacle à franchir et les stagiaires étrangers dans un pays seront les vecteurs de dissémination de la langue et de la culture du pays où ils font leur stage, aussi bien que de la culture de leur propre pays.

✓ Demander aux centres culturels de différents pays de se procurer des éditions récentes concernant des domaines scientifiques et professionnels très variés et travailler sur la publication du matériel pédagogique dans ces domaines. On le fait déjà dans de nombreux pays, particulièrement pour la communication commerciale, juridique, touristique, scientifique, diplomatique.

✓ S'investir plus dans la préparation des enseignants et des formateurs à l'enseignement des langues à visée professionnelle dans le cadre des masters professionnels offrant des cours de didactique des langues sur objectifs spécifiques ou présentant des spécialisations en formation de formateurs.

Bibliographie

- ARCHIBALD, James. La maîtrise de la langue professionnelle, *Le Français dans le monde*, 2006, n° 346, pp. 29-31.
- IGNJACEVIC, Andjelka; BRDARSKI, Milica. Strani jezik struke i univerzitet, *Primenjena lingvistika*, 2006, n° 7, pp. 152-159.
- MAYGAY, Axel. L'évolution de la langue française en Europe et surtout dans les Balkans. In: NOVAKOVIC, Jelena ; PAVLOVIC, Mihailo. *Relations franco-serbes 1904-2004*. Belgrade: Association de coopération culturelle Serbie-France et Archives de Serbie, 2005, pp. 235-243.
- MOURLHON-DALLIES, Florence. La langue des métiers. Penser le français langue professionnelle, *Le Français dans le monde*, 2006, n° 346, pp. 25-28.
- PAVLOVIC, Mihailo. *Katedra za francuski jezik i književnost*. Beograd: Filološki fakultet, 2008.
- VUJOVIC, Ana. Le français en tant que langue de spécialité en Serbie, *Revue de philologie*, Belgrade, 2009/2 numéro spécial, pp. 305-312.

Mobilité étudiante entre l'Europe et la Chine

Petya IVANOVA-FOURNIER
CELTED, EA 3474, Université de Metz,
France

Si la mobilité étudiante à l'échelle européenne a déjà une histoire et fait partie de l'espace universitaire européen, celle entre l'Europe et la Chine est un fait relativement récent. Dans les lignes qui suivent, nous essaierons de tracer les principaux programmes d'échanges, les motivations des étudiants européens partis faire des études dans l'Empire du Milieu et celles des chinois qui souhaitent obtenir un diplôme européen, ainsi que les obstacles d'ordre linguistique, culturel et pédagogique accompagnant les jeunes dans leurs sociétés d'accueil respectives.

La mobilité des étudiants entre l'Europe et la Chine débute bien avant la construction européenne. C'est au lendemain de la Révolution chinoise, en 1950 que la Chine reçoit le premier groupe de 33 étudiants étrangers, originaires des pays de l'Europe de l'Est. Quand aux français, ils arrivent en 1965, après la reconnaissance de la Chine par le général De Gaulle. Or, peu après la Chine entame sa révolution culturelle, et les français sont obligés de repartir. C'est bien plus tard, en 1973 que les échanges réguliers sont mises en place. Quant à la mobilité des chinois vers l'Europe, elle est fort ancienne, rappelons que l'un des leaders de la République populaire de Chine, Deng Xiaoping, a étudié et aussi travaillé, en France, pendant les années 1920. Et c'est lui, notamment, qui est à la base de la création d'une politique stratégique concernant la scolarité des étudiants chinois à l'étranger, « mais les études à l'étranger sont devenues un phénomène de masse à la fin des années 1990 » (Ambassade de France en Chine, SCAC, 2011). En 2007, le nombre total d'étudiants chinois partis faire leurs études à l'étranger dépasse les 144 000, parmi lesquels 49.8% les font en Europe.

Pour mettre en œuvre le Plan d'Action pour la Rénovation de l'Enseignement 2003-2007, le Ministère de l'Education nationale en Chine se donne pour objectif d'accroître le nombre d'étudiants, d'augmenter le niveau, de garantir la qualité et de faciliter la gestion. En 2009, 77 715 étudiants étrangers, parmi lesquels 6 462 européens font leurs études dans les établissements supérieurs chinois. 7 % de la totalité des étudiants étrangers sont boursiers du Gouvernement chinois, dont 1442 européens (Ministère de l'Education nationale, 2011). Parallèlement, il existe d'autres programmes chinois qui offrent des bourses aux étudiants étrangers : la bourse de Grande Muraille, la Bourse d'Excellence, la Bourse du Gagnant HSK (Test de compétence en chinois), le programme à court terme pour les professeurs étrangers de chinois et de culture chinoise. Actuellement, la Chine a une coopération d'enseignement et d'échange avec 41 pays dont les pays de l'Union Européenne. De plus, les accords sur la reconnaissance mutuelle de diplômes universitaires avec huit pays européens de l'Est ont été établis, ainsi que des accords d'équivalence de diplômes universitaires avec l'Allemagne et le Royaume-Uni.

La mobilité internationale étudiante entre Europe et la Chine porte sur un large éventail d'actions et prend des formes très variées. Nous pouvons considérer les échanges dans les deux sens sur quatre niveaux : international, national, régional, et interuniversitaires.

En Europe, la mobilité internationale des étudiants est essentiellement liée au processus de la construction européenne. Créé en 1987/1988, ERASMUS est un programme qui pose les bases d'un espace européen de l'enseignement supérieur, il a pour but de soutenir les activités des établissements supérieurs en stimulant la mobilité des étudiants et des enseignants à l'intérieur des pays européens (Commission européenne, 2011). Ce programme a beaucoup évolué depuis son début, pour aboutir en 2009 en ERASMUS MUNDUS, qui « offre un soutien financier aux établissements et des bourses aux individus du monde entier » (Ibidem, 2011). Ce programme s'ouvre, dès 2009 aux 105 pays tiers : 1833 étudiants et 489 universitaires, parmi lesquels les chinois sont les plus représentés.

Au niveau national, notamment, les partenariats d'enseignement supérieur entre la France et la Chine couvrent tous les domaines disciplinaires, et offrent des possibilités de « délocalisation de diplômes, création de doubles diplômes et de diplômes conjoints, aide à la création de filières de formation dans les établissements chinois ainsi que la cotutelle de thèses » (Ambassade de France en Chine, SCAC, 2011). Parmi les nombreux exemples de partenariats binationaux, on peut citer le Collège Franco-chinois d'Ingénierie Aéronautique, inaugurée sur le campus de l'Université d'Aviation civile de Chine à Tianjin en 2007, ou l'Institut

Franco-chinois de l'Université du peuple de Chine, créé en 2010. La plupart de ces partenariats intègrent dans leur parcours des échanges internationaux.

Quand aux accords régionaux, l'une des premières instances qui soutiennent la mobilité internationale des étudiants est le Conseil régional de Rhône-Alpes, qui crée en 1987 un programme de Bourses régionales de formation à l'étranger (BRFE). Ce programme donne la possibilité aux étudiants de poursuivre une formation ou un stage à l'étranger, ces derniers pouvant choisir une destination dans le monde entier, « à la condition qu'elle soit acceptée préalablement par leur université » (Garneau, 2006).

Un bon exemple de coopération au niveau universitaire est le cas de l'Université de Wuhan qui travaille actuellement sur 17 projets avec des partenaires européens. L'un de ces partenaires est l'Université de Nancy 1, où les étudiants inscrits en faculté de médecine en Chine, effectuent des stages pour aboutir à un diplôme conjoint entre les deux universités.

Il existe finalement des projets mixtes, comme China-Europe International Business School, qui fonctionne sous l'autorité conjointe de l'Union Européenne et du Gouvernement municipal de Shanghai.

A partir des années 1990, la demande des jeunes Chinois pour les études à l'étranger explose. Les raisons en sont nombreuses : « la hausse importante du niveau de vie de la classe moyenne chinoise, la compétition pour entrer dans les meilleures universités chinoises, les difficultés à accéder au marché de l'emploi et le prestige indéniable d'un diplôme occidental » (Ambassade de France en Chine, SCAC, 2011).

Par rapport à leur camarades chinois, les motivations des européens sont moins perceptibles, leur démarche relève souvent du challenge, de l'aventurisme. D'une manière générale, les européens partent en Chine, parce que celle-ci est en plein essor économique, parce qu'apprendre le chinois est un défi, mais aussi la langue de la deuxième économie mondiale et la langue maternelle de presque un quart de la population terrestre, et finalement parce que les études dans ce pays sont, pour l'instant, bon marché.

Il va sans dire que le repères des jeunes des deux côtés de l'Oural sont bousculées à leur arrivée dans la société d'accueil : l'énorme distance linguistique et culturelle crée des problèmes, tout y est différent, la langue, la nourriture, la manière de se comporter.

Le premier obstacle de la mobilité de toute personne est d'ordre linguistique. Dans le cas de l'apprentissage du chinois, que ce soit comme langue maternelle ou étrangère, mobilise essentiellement les habitudes visuelles. L'écriture chinoise ne repose pas sur la phonétique, donc, on ne peut pas prononcer un caractère qu'on ne connaît pas. Car, si dans une langue alphabétique, en apprenant un certain nombre de graphies on apprend à lire, ce n'est pas le cas d'une langue sinisée où il faut mémoriser des caractères dont le nombre est nettement supérieur que celui d'un alphabet : le chinois en compte entre 40 000 et 50 000. De leur part, les chinois, conditionnés par les idéogrammes qui fournissent le sens par l'image ou le symbole, ont des difficultés à apprendre une langue phonétique.

La rencontre des deux cultures « met en présence des locuteurs appartenant à des univers culturels différents, ce qui va entraîner le fait que les échanges vont être un lieu de comparaison et de confrontation de pratiques et de points de vue différents » (Giacomi, de Hérédia, 1986). Ainsi, les stéréotypes, cet ensemble de croyances et de connaissances partagé sur les groupes humains, omniprésent dans tous les domaines de la vie, mettent parfois en danger la démarche interculturelle des étudiants. D'une part, dans les pays européens qui sont dans la plupart développés, avec des traditions démocratiques et de liberté de la parole, les stéréotypes sont très souvent liés au respect des droits de l'homme en Chine, et dans un moindre degré, comme par exemple en France, d'une surévaluation de ses propres valeurs par rapport à celles des chinois. Par conséquent, un européen se méfie des chinois, les croyant influencés par leurs instruments de propagande, un chinois pour sa part est persuadé que les occidentaux profitent de toutes les occasions pour critiquer son pays et ses compatriotes.

A la différence des obstacles linguistiques et culturels qui sont prévisibles et auxquels les étudiants se préparent, ces derniers se heurtent à une autre difficulté, d'ordre pédagogique : les jeunes sont obligés de s'adapter à un espace d'enseignement très différent de leur milieu habituel. L'exemple que nous allons développer concerne l'apprentissage des langues étrangères. Ce dernier, en Chine, est essentiellement lié à la méthodologie traditionnelle, elle recourt systématiquement à la langue maternelle pour accéder au sens et à un métalangage explicite. Or, dans les universités françaises d'accueil, les méthodes utilisées sont communicatives. « Depuis le début de l'approche communicative en DLE, l'enseignement explicite du fonctionnement du système en langue cible n'est plus jugé aussi important... la grammaire n'est plus une fin en soi, elle est au service de la compréhension et surtout de la production » (Luste-Chaa, 2010 : 56). Cette méthodologie peut s'avérer démotivante pour les apprenants chinois, habitués à une structure claire qui les

aide dans leur progression. Par conséquent, les jeunes doivent adapter leurs propres stratégies d'apprentissage aux nouvelles conditions, et apprendre à faire des compromis pédagogiques.

Il est certain que la mobilité internationale est une chance et un élément fort dans le parcours de tout étudiant. Concernant la mobilité sino-européenne, elle a une place à part : elle est le premier maillon du processus culturel, économique et politique que l'Union Européenne tisse avec la deuxième économie du monde. Et c'est de l'intérêt mutuel que cette mobilité se passe dans de bonnes conditions, ces étudiants étant les décideurs de demain, avec qui seront signés des contrats, et sera négociée la politique internationale.

BIBLIOGRAPHIE

- Ambassade de France en Chine, SCAC, *La coopération universitaire franco-chinoise*, consulté en février 2011, URL : http://www.ambafrance-cn.org/IMG/pdf/La_cooperation_universitaire_franco-chinoise.pdf
- Commission Européenne, *Le programme ERASMUS: étudier en Europe et plus encore*, 2011, consulté en février 2011, URL : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_fr.htm
- GARNEAU Stéphanie, *Mobilités étudiantes et socialisations professionnelles en France et au Québec*, *Sociologie*, 2006, Consulté le 27 février 2011. URL : <http://sociologies.revues.org/index342.html>
- GIACOMI Alain, DE HÉRÉDIA Christine, *Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés, Langages : L'acquisition du français par des adultes immigrés*, 1986, consulté en février 2011, URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458726x_1986_num_21_84_1517
- LUSTE-CHAA Olha, *Les acquisitions lexicales en FLS*, thèse, linguistique, Metz, Université de Metz, 2010, 502 pages
- Ministère de l'Éducation Nationale de Chine, *International Students in China*, consulté en février 2011, URL : http://202.205.177.9/edoas/website18/en/international_3.htm
- YU CHUN Chen, *L'enseignement du FLE à Taiwan*, Université Catholique de Louvain, 2003

L'impact médiatique des productions radiophoniques avec et sur les jeunes à la radio publique régionale roumaine

Gabriela RUSU-PĂȘĂRIN
Université de Craiova, Roumanie
Radio Oltenia Craiova

Un rôle essentiel de la radio publique est celui d'éduquer et de culturaliser son public cible. Les jeunes représentent le segment le plus intéressé de l'information par des présentations modernes avec un certain accent sur le contrat de divertissement. La cible communicative (la création d'une atmosphère de réception agréable et la transmission des connaissances de culture générale d'une manière accessible et dans un contexte interactif) est fondée sur le principe du plaisir, tout en imposant de nouvelles conditions d'expression.

Dans notre communication, nous nous proposons d'analyser les instances de production et les contrats de communication (G. Lochard, H. Boyer) à travers les nouvelles grilles de programmes qui se trouvent sous « l'impératif de capter » l'horizon d'attente des jeunes.

Bibliographie

- Lochard, Boyer. *Comunicarea mediatică*. Iași : Institutul European, 1998.
- Caune, Jean. *Cultură și comunicare*. București: Cartea Românească, 2000.
- Marinescu, Valentina. *Mass-media din România : o lectură sociologică*. București: Tritonic, 2002.
- Coman, Mihai. *Mass-media în România post-comunistă*. Iași: Polirom, 2003.
- Miège, Bernard. *Informație și comunicarea: în căutarea logicii sociale*. Iași: Polirom, 2008.