

La Francophonie: 50 years of history

[La Francophonie : 50 ans d'histoire]

Organisation internationale de la francophonie

L'avènement de la coopération francophone

A la fin des années 1960, les pères fondateurs de la Francophonie institutionnelle – Léopold Sédar Senghor et ses homologues tunisien, Habib Bourguiba et nigérien, Hamani Diori, ainsi que le Prince Norodom Sihanouk du Cambodge – ont souhaité mettre le français au service de la solidarité, du développement et du rapprochement entre les peuples.

C'est là tout l'objet de la signature à Niamey, le 20 mars 1970, par les représentants de 21 États et gouvernements, de la Convention portant création de l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) : une nouvelle organisation intergouvernementale fondée sur le partage d'une langue commune, le français, chargée de promouvoir et de diffuser les cultures de ses membres et d'intensifier la coopération culturelle et technique entre eux.

Le projet francophone a sans cesse évolué depuis la création de l'ACCT devenue, en 2005, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Au fil des années, l'Organisation s'est structurée, s'est modernisée, a renouvelé et enrichi ses actions politiques et de coopération, ses réseaux, ses partenaires. Elle est aujourd'hui devenue un acteur multilatéral important et un modèle de diversité.

Avec l'ACCT, la coopération s'engage dans les domaines de la culture et de l'éducation

Partenaire depuis le début des années 1970 du Fespaco, le Festival panafricain du cinéma et de la télévision de Ougadougou (Burkina Faso), l'Agence crée en 1988 son Fonds Images qui aura aidé, à ce jour, à la réalisation de milliers d'œuvres de cinéma et de télévision.

En 1986 est inauguré le premier des Centres de lecture et d'animation culturelle - Clac - qui offrent aux populations des zones rurales et des quartiers défavorisés un accès aux livres et à la culture. On en dénombre aujourd'hui plus de 300, répartis dans une vingtaine de pays.

En 1993, le premier MASA, Marché des arts du spectacle africain, est organisé à Abidjan (Côte d'Ivoire). Parallèlement, un programme d'appui à la circulation des artistes et de leurs œuvres, dédié aux créations d'arts vivants et visuels, est lancé.

En 2001, l'Agence crée un nouveau prix littéraire, le Prix des cinq continents de la Francophonie, qui consacre chaque année un roman de langue française. De grands noms de la littérature francophone s'engagent à ses côtés : Jean-Marie Gustave Le Clézio, René de Obaldia, Vénus Khoury Ghatta, Lionel Trouillot font notamment partie du Jury.

Dans les années 1970 et 1980, les réseaux francophones s'organisent. Un Conseil international des radios télévisions d'expression française (CIRTEF) est créé en 1978. Composé aujourd'hui de 44 chaînes de radiodiffusion et de télévision utilisant entièrement ou partiellement la langue française, il développe la coopération entre elles, par l'échange d'émissions, la coproduction et la formation des professionnels.

En 1979, à l'initiative de Jacques Chirac, maire de Paris, les maires des capitales et métropoles partiellement ou entièrement francophones créent leur réseau : l'Association internationale des maires francophones (AIMF) deviendra, en 1995, un opérateur de la Francophonie.

En 1984, la chaîne de télévision francophone TV5 naît de l'alliance de cinq chaînes de télévision publiques : TF1, Antenne 2 et FR3 pour la France, la RTBF pour la Communauté française de Belgique et la TSR pour la Suisse ; rejointes en 1986 par le Consortium de Télévisions publiques Québec Canada. TV5Afrique et TV5 Amérique Latine voient le jour en 1992, suivies par TV5Asie en 1996, puis de TV5Etats-Unis et TV5Moyen-Orient en 1998. La chaîne, dénommée TV5MONDE depuis 2001, compte aujourd'hui 7 chaînes de télévision et TV5 Québec-Canada. Reçue dans plus de 300 millions de foyers de par le monde, elle constitue le principal vecteur de la Francophonie : la langue française, dans la diversité de ses expressions et des cultures qu'elle porte.

Une nouvelle dimension politique

Le Sommet des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage, communément appelé "Sommet de la Francophonie", se réunit pour la première fois en 1986 à Versailles (France), à l'invitation du Président de la République française François Mitterrand. 42 Etats et gouvernements y participent et retiennent quatre domaines essentiels de coopération multilatérale : le développement, les industries de la culture et de la communication, les industries de la langue ainsi que le développement technologique couplé à la recherche et à l'information scientifique.

Depuis 1986, 17 Sommets de la Francophonie se sont réunis :

1986 à Versailles (France), 1987 à Québec (Canada-Québec), 1989 à Dakar (Sénégal), 1991 à Paris (France) initialement prévu à Kinshasa (Congo RD), 1993 à Grand-Baie (Maurice), 1995 à Cotonou (Bénin), 1997 à Hanoï (Vietnam), 1999 à Moncton (Canada-Nouveau Brunswick), 2002 à Beyrouth (Liban), 2004 à Ouagadougou (Burkina Faso), 2006 à Bucarest (Roumanie), 2008 à Québec (Canada-Québec), 2010 à Montreux (Suisse), 2012 à Kinshasa (RDC), 2014 à Dakar (Sénégal), 2016 à Antananarivo (Madagascar) et 2018 à Erevan (Arménie). Le XVIIIe Sommet de la Francophonie se tient fin 2019 en Tunisie, membre fondateur de l'OIF, l'année du cinquantenaire de l'organisation.

Ces concertations politiques au plus haut niveau ont progressivement renforcé la place de la Francophonie sur la scène internationale, tout en élargissant ses champs d'action et en améliorant ses structures et modes de fonctionnement.

Pour être plus conforme à la dimension politique qu'elle a acquise, la Francophonie est dotée sur décision du Sommet de Cotonou (1995, Bénin) d'un poste de Secrétaire général, clé de voûte du système institutionnel francophone. Le premier Secrétaire général est élu au Sommet de Hanoï (Vietnam) en 1997, en la personne de Boutros Boutros-Ghali, ancien Secrétaire général des Nations unies – il occupera ce poste jusqu'en 2002. Au cours de ce même Sommet, la Charte de la Francophonie, principal texte de référence, est adoptée.

Abdou Diouf, ancien Président du Sénégal, est élu Secrétaire général de la Francophonie au Sommet de Beyrouth en 2002. Il impulse une nouvelle dynamique à l'Organisation dans ses deux volets : les actions politiques et la coopération pour le développement. Une nouvelle Charte de la Francophonie adoptée par la Conférence ministérielle à Antananarivo (Madagascar) en 2005, rationalise les structures de la Francophonie et ses modes de fonctionnement et consacre l'appellation d'Organisation internationale de la Francophonie. En 2014 au Sommet de Dakar, Michaëlle Jean lui succède. En 2018, à l'issue du Sommet d'Erevan, l'actuelle Secrétaire générale, Louise Mushikiwabo, prend la tête de la Francophonie.

A la culture et à l'éducation, domaines originels de la coopération francophone, se sont ajoutés, au fil des Sommets, le champ politique (paix, démocratie et droits de l'Homme), le développement durable, l'économie et les technologies numériques. L'Institut de la Francophonie pour le développement durable (IFDD) voit le jour à Québec en 1988 et l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF) à Dakar, en 2015.

Dans le domaine capital de la promotion de la démocratie, l'OIF envoie sa première mission d'observation d'un processus électoral en 1992, lors des présidentielles et législatives en Roumanie. L'assistance électorale offerte en réponse à la demande des Etats concernés, ne se limite pas à l'observation des scrutins. Elle englobe divers appuis institutionnels et juridiques, la formation des personnels électoraux, l'assistance technique et matérielle.

En 2000 au Mali, la « Déclaration de Bamako », premier texte normatif de la Francophonie en matière de pratiques de la démocratie, des droits et des libertés, est adoptée. La Francophonie se dote ainsi de pouvoirs contraignants face à ses membres qui ne respectent pas les valeurs démocratiques communes.

Au plus près des populations

Avec les premiers Jeux de la Francophonie en 1989, la Francophonie institutionnelle prend une dimension populaire et se met à l'écoute de la jeunesse : le Maroc accueille 1700 jeunes de 31 pays francophones autour de concours culturels et sportifs. Depuis, les Jeux se tiennent tous les quatre ans : France (1994), Madagascar (1997), Canada-Québec (2001), Niger (2005), Liban (2009), France (2013), Cote d'Ivoire (2017).

Une Conférence francophone des organisations internationales non gouvernementales tenue en 1993 avec la participation d'OING accréditées auprès des instances de la Francophonie associe la société civile au processus d'élaboration, de réalisation et d'évaluation de la coopération multilatérale francophone. La Conférence des OING se réunit tous les deux ans sur convocation du Secrétaire général de la Francophonie. En 2019, 127 organisations internationales non gouvernementales et autres organisations de la société civile, intervenant dans les divers champs d'activité de la Francophonie, sont accréditées.

En réunissant en 2000 la première Conférence des femmes francophones, à Luxembourg, la Francophonie s'engage pour promouvoir l'égalité femmes-hommes auprès de ses membres et dans ses programmes.

Des défis à relever

Un long chemin a été parcouru depuis les premières réunions d'écrivains francophones, à l'aube du siècle dernier, jusqu'à la diffusion de leurs ouvrages, aux quatre coins du monde, dans les bibliothèques installées par l'OIF ; grâce à la bonne volonté de toutes celles et ceux qui ont fait et continuent de faire vivre la langue française et de défendre les valeurs la Francophonie.

Pour autant, de nouveaux défis attendent l'Organisation et ses Etats et gouvernements dans les 50 années à venir. En 2070, selon les estimations, on pourrait compter entre 500 et 800 millions de francophones, dont une majorité de jeunes vivant en Afrique. C'est à la fois un grand espoir et un immense défi pour l'ensemble du mouvement francophone : un espoir car l'avenir de la langue française ne s'est jamais présenté sous de meilleurs auspices ; un défi, car il faut offrir des perspectives à cette jeunesse. Cette priorité figure bien sûr à l'agenda de la Secrétaire générale de la Francophonie, aux côtés d'autres sujets primordiaux tels que l'éducation des filles ou le numérique. Un autre chantier de taille, qui sous-tend les précédents, est celui du repositionnement de l'Organisation, pour une plus grande pertinence de son action.

Avec l'aimable permission de M. Emmanuel Samson

Directeur adjoint du Bureau régional en Europe centrale et orientale (BRECO),
Responsable du Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (REFECO), Organisation internationale de la Francophonie

Available online: <https://www.francophonie.org/la-francophonie-50-ans-dhistoire-914>

The French language environment in Slovakia and the professional development tools for a French language teacher

[Prostredie francúzskeho jazyka na Slovensku a nástroje profesijného rozvoja pre učiteľa francúzskeho jazyka]

Eva Pupikova – Jana Birova

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.01

Abstract

The aim of this paper is to describe the contemporary situation and position of French in the context of education as well as possibilities of cooperation. Another objective is to describe, by analytical approach, the importance of portfolio creation as a tool for the professional development of a teacher of French or a foreign language teacher. The study also focuses on the conditions and negative aspects of its creation. We will also outline the possibilities of its use to represent the acquired professional competences of a foreign language teacher during the attestation examination, which resulted from the new legislative conditions.

Key words: innovated language policy, teacher portfolio, reflection, professional standard, professional competence of teacher

Anotácia: Cieľom príspevku je opísať súčasnú situáciu a pozíciu francúzskeho jazyka v kontexte vzdelávania a možnosti spolupráce. Ďalším cieľom je analytickým prístupom opísať význam tvorby portfólia pre učiteľa francúzskeho jazyka, ako nástroja na jeho profesijný rozvoj. V štúdiu sa zameriavame aj na podmienky a negatívne stránky jeho tvorby. Načrtujeme tiež možnosti jeho využitia na reprezentovanie dosiahnutých profesijných kompetencií učiteľa cudzieho jazyka počas atestačnej skúšky, ktoré vyplynuli z nových legislatívnych podmienok.

Kľúčové slová: inovovaná jazyková politika, portfólio učiteľa, reflexia, profesijný štandard, profesijné kompetencie učiteľa

Úvod

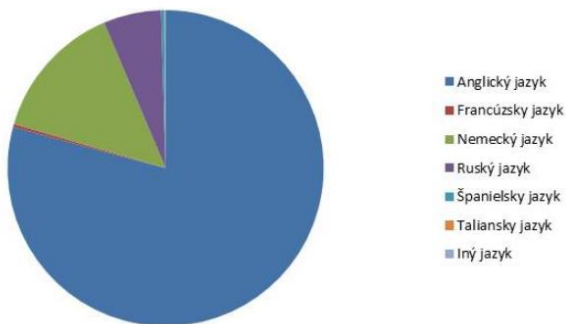
Článok je výsledkom analýz dokumentov. Je spracovaný a publikovaný pre učiteľov francúzskeho jazyka na základe dobrej spolupráce Slovenskej asociácie učiteľov francúzštiny a Metodicko-pedagogického centra v Nitre. Je inštrumentom pre učiteľov, ktorí sa chcú pripraviť na atestáciu alebo si zvýšiť kvalifikáciu v súlade s novým zákonom. Štúdia má viacero podkapitol. Najskôr prezentujeme prostredie, v ktorom sa učiteľ francúzskeho na Slovensku orientuje. V ďalších kapitolách je predstavený návod, ako spracovať portfólio.

Jazyková politika

V septembri 2019 Centrum vedecko-technických informácií SR realizovalo prieskum na základných a stredných školách týkajúci sa vyučovania cudzích jazykov. Odsledovali sme zmeny. Možno konštatovať, že v roku 2019 (školský rok 2019-2020) aj napriek zmene jazykovej politiky, ktorá sa týka najmä zmeny k lepšiemu súvisiaci najmä so zvýšením počtu žiakov učiacich sa cudzí jazyk na základných školách, sa učí francúzsky jazyk iba v 38 základných školách, čo je z celkového počtu škôl 2091 iba 1,817 %. Zmena počtov v súvislosti so zmenou jazykovej politiky sa teda dostaví budúci rok alebo ten ďalší.

Ak by sme robili prieskum v počte žiakov na základných a stredných školách, máme k dispozícii tieto štatistické údaje od roku 2013.

Cudzie jazyky na základných školách v priebehu posledných rokov



Graf 1 Cudzie jazyky na základných školách v roku 2019 (počty žiakov)

	2019
Anglický jazyk	415 375
Francúzsky jazyk	1 616
Nemecký jazyk	74 120
Ruský jazyk	31 005
Španielsky jazyk	1 736
Talianský jazyk	160
Iný jazyk	499

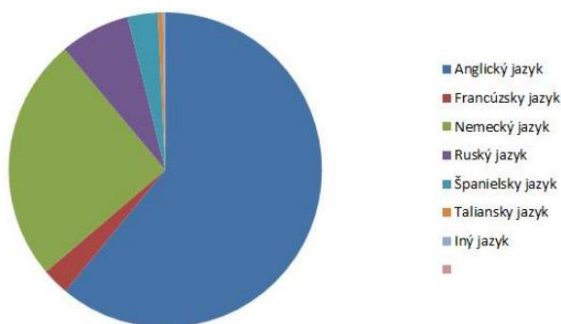
Tabuľka 1 Cudzie jazyky na základných školách v roku 2019 (počty žiakov)

	2013	2016	2017	2018	2019
Anglický jazyk	382 363	390 292	399 044	406 806	415 375
Francúzsky jazyk	4 606	2 736	2 052	1 989	1 616
Nemecký jazyk	126 804	94 507	87 757	80 979	74 120
Ruský jazyk	50 418	38 031	35 389	32 554	31 005
Španielsky jazyk	1 179	1 165	1 308	1 628	1 736
Talianský jazyk	190	160	166	179	160
Iný jazyk	268	199	207	296	499

Tabuľka 2 Cudzie jazyky na základných školách 2013 – 2019 (počty žiakov)

Pozícia francúzskeho jazyka sa v roku 2019 dostala na 5. priečku v počte žiakov učiacich sa tento jazyk na ZŠ. Do roku 2018 obsadzoval tento jazyk 4. priečku. Demografická krivka, ktorá narástla za posledných 6 rokov o niekoľko desaťtisíc žiakov, nemá vplyv na nárast počtu žiakov v jednotlivých jazykoch. Priamymi vplyvmi sú zmena jazykovej politiky, politika obsadzovania miest proporčne kvalifikovanými pedagógmi cudzích jazykov tak, aby sa zatriktívnila samotná škola a aby sa dodržali kritériá diverzity a pestrosti cudzích jazykov. Ďalším vplyvom je zastúpenie a motivácia učiteľov francúzskeho jazyka na jednotlivých školách, podpora tohto jazyka riaditeľmi škôl a osveta medzi rodičmi, že varieta cudzích jazykov v multikultúrnej a mnohojazyčnej Európe je pre všeobecný sociálny a ekonomický prospech krajín, ktoré ju tvoria.

Cudzie jazyky na stredných školách v priebehu posledných rokov



Graf 2 Cudzie jazyky na stredných školách v roku 2019 (počty žiakov)

	2019
Anglický jazyk	183 479
Francúzsky jazyk	8 336
Nemecký jazyk	75 488
Ruský jazyk	21 736
Španielsky jazyk	9 412
Taliantský jazyk	1 535
Iný jazyk	723

Tabuľka 3 Cudzie jazyky na stredných školách v roku 2019 (počty žiakov)

	2013	2016	2017	2018	2019
Anglický jazyk	206 105	190 069	189 392	186 543	183 479
Francúzsky jazyk	14 386	9 097	9 162	8 422	8 336
Nemecký jazyk	119 578	89 054	85 289	80 040	75 488
Ruský jazyk	30 218	25 040	24 565	23 298	21 736
Španielsky jazyk	9 289	7 990	8 584	9 179	9 412
Taliantský jazyk	2 334	1 771	1 804	1 766	1 535
Iný jazyk	846	691	707	724	723

Tabuľka 4 Cudzie jazyky na stredných školách 2013 – 2019 (počty žiakov)

Na stredných školách a gymnáziách takisto klesol záujem, ale aj možnosti učiť sa francúzsky jazyk. Od roku 2013 je to strata v počte o 6000 študentov na stredných školách.

Prostredie francúzskeho jazyka a spolupráca

Francúzština na Slovensku je prítomná na viacerých národných a nadnárodných úrovniach. Okrem základných, stredných, súkromných škôl je zastúpená v menšom počte aj na 8-ročných gymnáziách. Francúzština svojou výnimočnosťou je zriedkavým jazykom, čo z nej robí jedinečnú, niekedy nedosiahnuteľnú metú, so záujmom dobíjať sa k nej a pátrať. Sieť organizácií zabezpečuje pre každé odvetvie potrebné náležitosti. Zo slovenských organizácií možno spomenúť Ministerstvo školstva, vedy výskumu a športu SR, Štátny pedagogický ústav, Metodicko-pedagogické centrum, ktorí dodávajú aj vďaka spätnej väzbe od Slovenskej asociácie učiteľov francúzštiny informácie o stave francúzštiny v teréne, a aj tým dokážu tvoriť zásadné legislatívne normy. Autentickosť výučby a kontakt s reálnym svetom frankofónie predstavujú nezastupiteľné inštitúcie Francúzske veľvyslanectvo, Francúzsky inštitút na Slovensku, Francúzska aliancia v Banskej Bystrici, Francúzska

aliancia v Košiciach a iné organizácie propagujúce francúzsky jazyka kultúru dôležité pre frankofóniu ako napríklad najstaršia a najdôležitejšia Slovenská asociácia učiteľov francúzštiny (SAUF), združenia FRASK v Žiline alebo Bratislava accueil v Bratislave či IUFS v Banskej Bystrici. Existuje vyše 20 registrovaných spoločností priateľov Francúzska v jednotlivých slovenských mestách, ktoré podľa svojej disponibility ponúkajú programy týkajúce sa francúzskej kultúry, nie však pravidelne ako vyššie spomínané, plne fungujúce inštitúcie.

Čo sa týka aktivít, ktoré oživujú a pripomínajú každý rok frankofóniu, možno spomenúť oslavy frankofónie v mesiaci marec, kultúrne aktivity a akcie poriadané Francúzskym inštitútom, Francúzskym veľvyslanectvom a francúzskymi alianciami v spolupráci s množstvom rozličných inštitúcií. Ďalej sú to rôzne akreditované vzdelávania, profesijný rozvoj učiteľov francúzštiny prostredníctvom aktualizáčných, adaptačných alebo inovačných vzdelávaní, stáže, ktoré ponúka Francúzsky inštitút alebo SAIA, stáže a projekty Erasmus plus, rôzne súťaže pre frankofónov organizované Francúzskym inštitútom alebo francúzskymi alianciami či súťaže pre žiakov organizované Slovenskou asociáciou učiteľov francúzštiny alebo súťaže pre vysokoškolských študentov organizované asociáciou Francavis. Netreba zabudnúť spomenúť aj iniciatívy pre študentov ako napríklad Simulácia európskeho parlamentu každoročne pripravovaná Francúzskym inštitútom v spolupráci s IUFS a Sciences Po v Dijone alebo aktivita ZAMUN na bilingválnom gymnázium v Žiline, v ktorej ide o simuláciu OSN alebo olympiády vo francúzskom jazyku organizované Iuventou v spolupráci so SAUF. Niektoré aktivity pripravujú už aj samotní študenti, napríklad bohaté aktivity Francúzskej aliancie v Banskej Bystrici alebo Rádio pre francúzštinárov v spolupráci s UKF v Nitre a UMB v Banskej Bystrici. Každoročne je možné ukázať svoj talent v kreatívnom písaní, súťaž organizovaná SAUF alebo v spievaní s názvom Spievam po francúzsky organizovaná Francúzskou alianciou (založená v 90. rokoch minulého storočia asociáciou SAUF). Súťaže majú väčšinou medzinárodný výstup a širší motivačný, náučný a kontaktný dopad na školy, ktorých žiaci sa zapájajú. Aktivity sú prevažne všetky financované projektmi podanými na Francúzskom inštitúte a Francúzskom veľvyslanectve vďaka Ministerstvu zahraničných vecí FR alebo belgickou asociáciou na podpory francúzštiny WBI či vedeckou agentúrou pre podporu frankofónie AUF.

Čo sa týka možnosti štúdia na vysokej škole na Slovensku, tieto univerzity ponúkajú varietu študijných programov s francúzskym jazykom:

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Univerzita Matej Bela v Banskej Bystrici, Univerzita Komenského v Bratislave, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Prešovská univerzita v Prešove, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach. Viac informácií na stránkach IUFS alebo Francúzskeho inštitútu či Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.

Vedecké činnosti sú podporované väčšinou projektmi APVV alebo projektmi Štefánik, Erasmus plus alebo inými zahraničnými schémami, priamym požiadanim na Francúzskom inštitúte alebo samoplattbou či sponzorskými darmi. Projekty KEGA, VEGA sú za momentálnych podmienok viac nedosiahnuteľné ako dosiahnuteľné.

Na podporu vedy v oblasti francúzskeho jazyka na Slovensku vznikol časopis XLinguae, ktorý každoročne publikuje jedno číslo venované francúzskemu jazyku. Výskumní pracovníci či vysokoškolskí učelia, najskôr však dekanáty fakúlt, tak majú profit či už vedecký alebo finančný za publikáciu v indexovanom časopise. Určitý počet publikácií v takýchto časopisoch je potrebný aj k akreditácii študijných programov či k zvyšovaniu kvalifikácie. Na podporu vedy v oblasti lingvistiky a aplikovanej lingvistiky sa dňa 6. decembra 2019 konalo 1. vedecké stretnutie asociácií cudzích jazykov, na ktorom sa vytvorila sieť výskumníkov v oblasti

lingvistiky a aplikovanej lingvistiky. Cieľom vytvorenia siete je lepšia výmena vedomostí z oblasti metodológie výskumu, napríklad postupy používané v španielskej lexikológii pre meranie frekvencie alebo metóda kolektívnej autokonfrontácie definovaná francúzskymi odborníkmi, atď. Stretnutia sa zúčastnili Jana Bírová, prezidentka SAUF, Jana Béréšová, prezidentka SAUA-SATE, Monica Sanchez, prezidentka SAUS, Mária Spišiaková, SAUS a Roman Kvapil, viceprezident SSRS. Ich štúdie boli zahrnuté do tohto čísla, keďže vychádzajú zo spolupráce so SAUF.

Profesijné vzdelávanie učiteľov

Nielen pre učiteľov francúzskeho jazyka, ale pre všetkých učiteľov vošiel do platnosti Nový zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch¹ v Slovenskej republike (platný od 1.9.2019), ktorý zavádza do učiteľskej praxe niekoľko novinek. Jednou z nich je *portfólio*, ktoré je potrebné pri vykonávaní atestačnej skúšky a postupov učiteľov na vyšší kariérny stupeň. Desať rokov využívania písomných atestačných prác nahradil nástroj, ktorým by mal učiteľ praktickým spôsobom, preukazovať dosiahnutie svojich profesijných kompetencií. Tvorba a prezentácia portfólia je podľa novej legislatívy hlavným krokom potrebným k postupu na vyšší kariérny stupeň. Takto vnímané portfólio však stráca potenciálu nástroja na formovanie identity učiteľa. Odborné zdroje vyzdvihujú prínos portfólia ako flexibilného, stručného a autentického spôsobu rozvoja a hodnotenia jednotlivca a jeho kompetencie (Imhof a Picard 2009). Vnímanie učiteľského portfólia „iba“ ako nástroja na prezentovanie dosiahnutých kompetencií počas atestačnej skúšky by spôsobilo veľmi jednostranné a neúplné nazeranie na uvedený nástroj. Zámerom tohto príspevku je prezentovanie významu využívania samotného nástroja *portfólia* v pedagogickej praxi učiteľov cudzích jazykov.

Význam portfólia v profesijnom rozvoji učiteľa

Lexikálny význam pojmu *portfólio* pochádza z ekonomických sfér. Označuje *portfólio* (z tal. - dosky na spisy alebo listiny) ako určitú zostavu, súbor akcií a iných cenných papierov v majetku jedného investora. V súvislosti s portfóliom žiakov, alebo učiteľov ide o zbierku, kolekciu, súbor produktov, dokumentov, artefaktov, predmetov. Ak chceme plne pochopiť význam portfólia v učiteľskom prostredí, je nutné pozrieť sa na portfólio z niekoľkých uhlov pohľadu. Konkrétne ich zhrnuli H. Barrett a J. Carney (2005) podľa E. Hartnell-Younga, M. Morrissa. Hovorí o troch hlavných významoch portfólia: vzdelávacie (formatívne) portfólio, ktoré sa zvyčajne vyskytuje priebežne na podporu profesionálneho rozvoja; posudzovacie (sumatívne) – portfóliá, ktoré sa zvyčajne vyskytuje v kontexte formálneho hodnotiaceho procesu; zamestnanecké (marketingové) portfóliá, ktoré sa používajú na hľadanie zamestnania. Za najrozsiahljšie (množstvo) považujeme pracovné portfólio, ktoré sa tvorí prirodzeným spôsobom zhromažďovaním rôznych materiálov k vyučovaciemu procesu. Učiteľ cudzích jazykov počas svojej praxe zbiera svoje produkty, pomôcky, ktoré využíva vo svojej edukačnej činnosti. Ak učiteľ súčasne reflektuje tvorbu obsahu portfólia, už môžeme portfólio považovať za vzdelávacie prostriedok v zmysle konštruktivistických princípov. Učiteľ konštruuje svoje vlastné poznanie prostredníctvom vlastných skúseností. Reflektovaním produktov v portfóliu sa učiteľ spätne vracia k ich tvorbe, využitiu, významu a podľa potreby revidovaniu. Počas profesijného života učiteľa sa objavujú míľniky, kedy učiteľ z reflexívneho portfólia vyberá produkty, ktoré mu poslúžia ako prezentácia jeho dosiahnutých kompetencií. Demonštrácia dosiahnutých cieľov v určitej oblasti učenia sa v určitej situácii stáva prezentáciou a nástrojom k hodnoteniu učiteľa pomocou prezentačného

¹ ZÁKON 138/2019 z 10. mája 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20191015>

(posudzovacieho) portfólia. Vytvorenie portfólia na účely prezentovania vlastného majstrovstva je prospešné pre učiteľa aj zo psychologického hľadiska. Tento krok vedie k tvorbe vnútornej motivácie zlepšovať svoje zaužívané kroky v edukácii. Motivačná funkcia je zosobnená vykonaním sumatívneho hodnotenia, napr. na atestačnej skúške, alebo pri hodnotiacom rozhovore.

Portfóliom učiteľa cudzieho jazyka môžeme nazvať veľmi bohatý súbor najrôznejších produktov alebo aj veľmi tenkú, starostlivo vybranú zbierku najlepších dôkazov práce. Portfólio môže zahŕňať činnosť učiteľa v jednej oblasti počas niekoľkých mesiacov alebo môže byť vyvrcholením niekoľkých rokov jeho praxe. Portfólio môžeme vnímať do značnej miery ako formu alternatívneho, autonómneho hodnotenia. Dôraz sa kladie na metaudznanie a sebahodnotenie. Učiteľ zaraďuje do portfólia kvalitné „výrobky“ a správnou reflexiou zvyšuje svoje sebavedomie. Rôznorodosť formy, obsahu, cieľov a nazeranie na využitie portfólia sťažuje univerzálnu definíciu tohto konštruktu. D. Kostrub a E. Severini (2016) uvádzajú, že portfólio je súbor produktov učiteľa, dôležitých informácií dokumentujúcich individuálny rozvoj jednotlivca, prostredníctvom ktorého je možná celková reflexia jeho rozvoja za určité časové obdobie. Ide o flexibilný, stručný a autentický spôsob rozvoja a hodnotenia jednotlivca a jeho profesijných kompetencií (Imhof a Picard, 2009). Popkewitz (In Kostrub a Severini, 2016) definuje portfólio ako kolekciu dôkazov rôzneho typu, je to konštruovanie a reflektovanie biografie na báze externej pamäte, reprezentuje procesy, špecifické nástroje pre dokumentovanie spôsobilostí, poznania a ďalších dispozícií. Dôraz na individuálnu učebnú stratégiu kladie C. J. Foote (2001). Portfólio považuje za vhodný spôsob dokumentovania individuálnej učebnej histórie. Učiteľ si individuálnym spôsobom sumarizuje a dokumentuje svoje pokroky, ale aj neúspechy. Portfólio je viac než prepracovaný album alebo súbor písaných dokumentov: je to individualizovaný portrét učiteľa – profesionála reflektujúceho svoju filozofiu a prax. Tento portrét je úplne realizovaný prostredníctvom učiteľovho uvážlivého výberu artefaktov a premyslenej reflexie týchto artefaktov, ktoré poskytujú výhľad do učiteľovho profesijného rastu, uvádza B. Painter (In Pišová, 2007). Za portfólio A. Beka a D. Gllareva (2016) považujú organizovanú zbierku, ktorá pozostáva z artefaktov, ktorých cieľom je poskytnúť autentický záznam, ktorý sa týka postavenia jednotlivca, najmä spojených s učením, hoci sa môže vzťahovať aj na iné oblasti. Obdobne H. Barrett a J. Carney (2005) uvádza, že je to zbierka autentických a rozmanitých dôkazov, získaných z väčšej časti z archívu, ktorý predstavuje to, čo sa učiteľ v priebehu času dozvedel, na ktorých pracoval a bola navrhnutá na prezentáciu jednej alebo viacerých oblastí. Za veľmi výstižné a obsiahle považujeme charakterizovanie portfólia R. G. Sakhievou et al. (2015). Uvedení autori konštatujú, že portfólio učiteľov je prezentovanie skutočných úspechov učiteľa, ich akumulácia, registrácia, klasifikácia, hodnotenie. Je to prezentácia výsledkov vzdelávacích, diagnostických, metodických, výskumných, samovzdelávacích, spoločenských a iných činností učiteľa v určitom období, zobrazujúci ochotu pedagóga pre sebarealizáciu a sebarozvoj. Všetky prezentované definície majú spoločného menovateľa. Je ním odkaz na materiálnu povahu dokumentu. Portfólio vnímame ako zámerne vytvorenú zbierku (resp. súbor, kolekciu) rôznych dôkazov (dokladov, produktov, artefaktov) o pedagogickej činnosti učiteľa. Jeho fyzické zostavenie môže byť materiálne (zakladače, šanóny, obaly, a pod.) resp. elektronické. Materiálna povaha portfólia je teda mnohým učiteľom viac-menej známa. Z prezentovaných definícií však vyplýva podstatnejší fakt z hľadiska rozvoja učiteľa a tým je reflexívna činnosť učiteľa, ktorá by mala byť prítomná počas tvorby profesijného portfólia. Aby sme portfólio mohli označiť za prostriedok k rozvoju reflexného myslenia, je sebareflexia nad obsahom portfólia nevyhnutným podstatným rysom procesu tvorby portfólia. Iba v tomto momente možno hovoriť o portfóliu ako o nástroji na vzdelávanie sa. Učiteľ má významnú kontrolu nad tým,

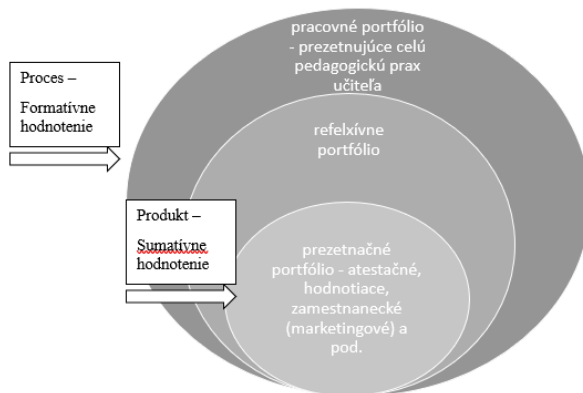
čo zahrnie a hodnotí v portfóliu, aké produkty zachytávajú jeho rozvoj a vzdelávanie. Učítelia skúmajú svoju prácu a uvažujú nad ňou, aby stanovili ďalšie ciele. Môžu sa obzrieť späť na svoje snaženie a porovnávať ich s neskoršími výsledkami, aby videli, ako sa zmenili. Učítelia môžu zdokumentovať výber svojej stratégie výučby, skúmať problémy vyskytujúce sa vo výučbe, zdôvodňovať svoje reakcie alebo premýšľať o kultúrnom a historickom kontexte školského prostredia a o tom, ako to ovplyvňuje výchovu a vzdelávanie detí. Portfóliá môžu poskytnúť efektívny prostriedok zachytávajúci myslenie učiteľov, monitorovanie kľúčových problémov a usmerňovať ich v tom, ako evidovať svoje nápady a zachytávať ich revidovanie. M. Olson a J. Osbourne (1991: 78) poznamenal, že „*hlavným dôvodom pre využitie portfólia vo vzdelávaní učiteľov sa zdá byť potenciál pre rozvoj ich reflexívneho myslenia*“. Portfólio sa javí ako optimálny prostriedok k rozvoju reflexívneho myslenia učiteľov z toho dôvodu, že učiteľ sa môže oprieť o zážitky z realizovania výchovno-vzdelávacieho procesu. Pomocou reflektovania produktov v portfóliu je možné meniť zážitky na skúsenosti. Reflexia je prostriedkom na znovuprežívanie zážitku z vyučovania a získanie skúseností, aby sa zážitok dal pochopiť, poučiť sa zo situácie a rozvíjať nové porozumenia a ocenenia (Knapp, 1993). Koreň slova reflexie pochádza z latinského „reflectere“, čo znamená „odrážať späť“. Ako zrkadlo odráža fyzický obraz, tak aj odraz ako myšlienkový proces nám odráža naše zážitky. Prostredníctvom pojmového uchopenia zážitkov môžeme meniť zážitok na skúsenosť. Ak zážitok neprejde pojmovým uchopením a zvnútornením, veľmi ťažko možno hovoriť o skúsenostiach. Počas reflexie spájame rôzne súvislosti, ktoré sme počas samotného zážitku nemohli alebo nestihli postrehnúť. Prehodnocujeme opätovne situácie z edukačného procesu. Pri tvorbe portfólia je preferovaná písomná reflexívna činnosť učiteľa. Reflexívne písanie sa opiera o všeobecnú citlivosť učiteľa na kritické udalosti, schopnosť premýšľať o vlastnej úlohe v konflikte, o ochote prijať chyby ako príležitosti na vzdelávanie, uvádzajú tiež M. Imhofa a Ch. Picarda (2009). Dokumentácia sa používa na prehĺbenie jednotlivých fáz tvorby portfólia s dôrazom na výsledok: určovanie kvality skúseností, ktoré z pohľadu učiteľa môžu byť dôležité pre reflexiu; a potrebné po zážitku (inkubačná doba), aby sa zachoval odraz o tom, čo sa stalo a čo by sa z toho mohol učiteľ naučiť, uvádza M. Szymańska (2015). Reflexia nám umožňuje vyvodiť závery z našich minulých zážitkov a vytvárať nové poznatky, ktoré môžeme uplatniť v našich budúcich aktivitách. Na označenie reflexného procesu môžeme použiť synonymá: hodnotenie, diagnostikovanie, zváženie, premýšľanie, analýza, atď. Spoločným menovateľom uvedených pojmov je, že ide o zámerný proces myslenia o predchádzajúcom zážitku, nápeade alebo probléme. Čím viac času venujeme reflexii, tým väčší je potenciál učenia sa, porozumenia a získavania skúseností. Učítelia podľa výskumu M. Imhofa a Ch. Picarda (2009) označujú za najdôležitejší moment práve komunikáciu s učiacim sa partnerom, za ktorou nasleduje dokumentácia, reflexia učiteľskej skúsenosti a následné stanovenie cieľov. V podobnom duchu V.M. Gámiz-Sánchez et al. (2016) uvádzajú, že najdôležitejšími prvkami sú komunikácia, spolupráca a reflexia, pričom reflexia je zároveň záväzkom v tom zmysle, že by mala informovať o našich budúcich krokoch. Reflexia učiteľa prebieha často veľmi intuitívnym spôsobom. Učiteľ porovnáva seba samého v čase. *Ako som sa zmenil? Čo som zlepšil? Ako som postupoval? Aký to malo dopad?* A práve intuitívny spôsob nazerania na vlastné kritériá, pomocou ktorých samého seba hodnotíme, môže byť jadrom konfliktu medzi portfóliom ako **procesom=nástrojom na vzdelávanie sa učiteľa** a portfóliom ako **produktom=výsledkom=nástrojom na hodnotenie učiteľa**. Reflexia nad tvorbou portfólia prebieha na úrovni metakognície, ale intenzívnejšie na úrovni sociálnych vzťahov v školských podmienkach. M. Clement a R. Vandenberghe (2000) zdôrazňujú, že práve kolegiálna pomoc je rovnocenným prostriedkom k profesijnému rozvoju ako napr. samoštúdium. Prostredníctvom kolegov a nadriadených môže učiteľ získavať pocit silnej spolupatričnosti ku komunite školy a k samotnému povolaniu učiteľ. Portfólio teda

možno chápať ako nástroj na budovanie učiteľskej identity v rámci praxe. Byť schopný zviditeľniť svoju prax dôkazmi a vedomým premýšľaním o nej prispieva k budovaniu učiacej sa komunity. Proces tvorby portfólia konkrétneho učiteľa napomáha pri tvorbe dynamiky prostredia školy ako učiacej sa komunity a príslušnosti ku komunite. Aby sa reflexia nad produktom nestratila, je dôležité, aby učiteľ svoje postrehy, myšlienky zapísal k danému produktu. Veľmi výstižne definuje portfólio M. Szymańska (2015). Konštatuje, že je to nástroj, ktorý kombinuje činnosti vyplývajúce z kolbovho cyklu učenia. Teoretické poznatky sa odzrkadľujú v sebaopozorovaní a v praxi a následnej v samotnej reflexii jednotlivých produktov portfólia.

Pravidelnou a systematickou tvorbou portfólia v pedagogickej praxi sa plní hneď niekoľko cieľov. R. G. Sakhieva et al. (2015) zdôrazňuje, že vedenie portfólia plní tieto ciele:

- motivuje učiteľov, aby sa zlepšovali v oblasti odbornej činnosti;
- navrhuje individuálne stratégie osobného a profesionálneho rozvoja;
- monitoruje kvalitu odbornej činnosti učiteľa;
- pomáha tvoriť zdravú konkurenciu, medzi učiteľmi;
- zlepšuje podmienky pre účinnú profesionálnu kariéru;
- zabezpečuje nestrannosť, periodicitu, otvorenosť hodnotenia učiteľovej činnosti;
- zabezpečuje hodnotenie učiteľa potrebné k získaniu certifikácií učiteľov;
- rozvíja zručnosti reflexných a hodnotiacich činností učiteľa.

Učiteľ si pomocou portfólia sleduje dosiahnutie vlastných profesijných kompetencií. Vie si identifikovať svoje silné a slabé stránky a na základe toho dokáže stanoviť vlastný plán profesijného rozvoja. Tvorbou a prezentovaním portfólia sa v školách vytvára priestor na vzájomné „zdravé“ porovnávanie sa učiteľov. Tvorba a vedenie portfólia si vyžaduje vzájomné podporovanie sa učiteľov, výmenu skúseností. Pomocou neho sa môže tvoriť prostredie zdravej konkurencie, ktoré vedie ku skvalitňovaniu samotnej edukačnej činnosti. Medzi hlavné funkcie portfólia učiteľov zaraďuje R. G. Sakhieva et al. (2015) funkciu motivačnú, formujúcu - vzdelávaciu, projektívnu, reflexívnu.



Obr. 1 Druhy portfólií v praxi učiteľa
Zdroj: Vlastné spracovanie

Princípy tvorby portfólia

Ako sme vyššie naznačili, tvorbu portfólia významne ovplyvňuje účel za akým ho učiteľ začne tvoriť. Ideálnym stavom je, ak začína tvoriť svoje portfólio už pri nástupe do zamestnania. Sám si vyberá produkty do portfólia, pričom by nemal opomenúť práve reflexiu nad jednotlivými artefaktmi. Súčasťou portfólia sú rôzne exponáty, ktoré zvyčajne zahŕňajú multimedialne záznamy o praxi, ktoré vybral sám. Spolu s rozšíreným komentárom, ktorý je súčasťou každého exponátu odôvodňuje situáciu, ktorá nastala. V priebehu svojej praxe učiteľ produkty z portfólia vyberá, redukuje, alebo mení a dopĺňa. Ak je v tomto procese prítomné reflexívne myslenie, učiteľ projektuje svoje ďalšie pôsobenie a zároveň svoj profesijný rozvoj.

Kariérna cesta učiteľa cudzích jazykov môže obsahovať viacero „míľnikov“. Možnosť alebo povinnosť absolvovať niektoré z nich je daná profesijným zákonom. Napr. učiteľ prestupuje na vyššie kariérne stupne (samostatný PZ, PZ s 1. AS a PZ s 2. AS). Postup na vyšší kariérny stupeň možno považovať za míľnik, počas ktorého si učiteľa z pracovného portfólia vyberá a zostavuje produkty do prezentačného (atestačného) portfólia. Pomocou tejto zbierky môže preukázať dosiahnutie profesijných kompetencií na určitej úrovni. Za iný míľnik v rámci jedného školského roka možno považovať aj hodnotiaci rozhovor na konci školského roka s vedúcim pedagogickým zamestnancom, počas ktorého učiteľ hodnotí dosiahnutie svojich kompetencií. Aj počas hodnotiaceho rozhovoru si učiteľ môže pomôcť prezentačným portfóliom. Neopomenuteľným medzníkom v kariére učiteľa môže byť aj prestup na iné pracovné miesto. Pri všetkých uvedených udalostiach si učiteľ môže pomôcť svojim profesijným portfóliom. Podľa charakteru uvedenej epizódy si učiteľ vyberá tie produkty, ktoré mu môžu najviac pomôcť v danej chvíli. Napr. pri hodnotiacom rozhovore môže učiteľ prezentovať dosiahnutie veľmi konkrétnych cieľov v oblasti výchovy a vzdelávania. Samotné zostavenie atestačného portfólia je definované profesijným zákonom a vyhláškou 361/2019 o vzdelávaní v profesijnom rozvoji². Ak má učiteľ jasný pohľad na udalosť, ktorá ho čaká môže pristúpiť k tvorbe prezentačného (resp. atestačného) portfólia. Profesijný zákon § 60 uvádza, že atestačné portfólio je súbor dokladov o získaní profesijných kompetencií vyžadovaných pre zaradenie do vyššieho kariérového stupňa. Aby mohol učiteľ cudzieho jazyka zostaviť uvedený súbor dokladov potrebuje poznať, aké profesijné kompetencie má dokladmi preukázať a súčasne by mal poznať niektoré princípy tvorby portfólia. Prvým princípom je poznanie a akceptovanie profesijného štandardu učiteľa³. Učiteľ postupuje podľa profesijných kompetencií, ktoré sú jeho súčasťou. Profesijný štandard je zostavený bez ohľadu na predmetovú aprobáciu učiteľa. Rozdiely v profesijných štandardoch existujú iba vzhľadom k stupňu vzdelávania na ktorom učiteľ pôsobí. Učiteľ cudzích jazykov zostavuje svoje portfólio podľa podkategórie, do ktorej je zaradený (učiteľ pre druhý stupeň ZŠ, učiteľ strednej školy). Súčasťou profesijného štandardu sú tri oblasti, v rámci ktorých je definovaných 9 profesijných kompetencií. J. Průcha et al. (2009, s.409) označuje kompetenciu ako „*receptívny pojem, ktorý vyjadruje komplex spôsobilosti (vedomostí, zručností, postojov, skúseností a pod.), ktorých základy si študent osvojuje v pedagogickom vzdelávaní a rozvíja vo svojej ďalšej kariére*“. Ak uvažujeme o komplexnej spôsobilosti vykonávať určitú profesiu môžeme hovoriť o profesijnej kompetencii. Profesijný štandard teda obsahuje 9 profesijných kompetencií, ktoré sú

² Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky z 28. októbra 2019 o vzdelávaní v profesijnom rozvoji <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/361/20191115>

³ Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>

rozdelené do troch oblastí. Prvá oblasť je smerovaná k poznávaniu a diagnostikovaníu individuálnych charakteristík každého žiaka (vývinových, sociálnych, zdravotných a pod.). Druhá oblasť obsahuje kompetencie, ktoré súvisia so samotným vzdelávacím procesom. Učiteľ by mal byť schopný plánovať, realizovať, hodnotiť vyučovací proces. Predpokladom je samozrejme dokonalé ovládanie didaktiky výučby cudzieho jazyka. Tretia oblasť profesijného štandardu je oblasť plánovania a realizovania svojho vlastného profesijného rozvoja. Poznanie profesijných kompetencií, ktoré sú súčasťou profesijného štandardu umožnia učiteľovi vyberať tie produkty, ktoré môžu dokladovať, že kompetenciu z profesijného štandardu dosiahol. Druhým princípom je komplexnosť hodnotenia. Súvisí s komplexným pohľadom na jednotlivé produkty. Jeden produkt v portfóliu môže prezentovať dosiahnutie hneď niekoľkých profesijných kompetencií (napr. plánovanie vyučovacej hodiny podľa individuálnych špecifik žiakov v triede prezentuje, že učiteľ dokáže identifikovať individuálne špecifická dieťa a zároveň, dokáže podľa zistení o žiakoch, vyučovací proces plánovať). Tretím princípom je tzv. etický princíp, ktorým je rešpektovanie autorského práva – dodaný materiál je v zhode so skutočnosťou. Ak vnímame portfólio ako proces k sebarozvoju učiteľa nie je dôvod myslieť si, že učiteľ bude do portfólia zaraďovať produkty, ktoré nie sú jeho duševným vlastníctvom. (Tento problém by však mohol nastať pri tvorbe reprezentačného/atestačného portfólia). R. G. Sakhieva et al. (2015) hovorí o zásade nutnosti dodržať kontinuitu. Poskytnutý materiál odráža dynamiku rozširovania činnosti učiteľa, profesionálny rast učiteľa v čase. Portfólio prezentuje časový vývin učiteľa ako profesionála. Učiteľ môže prezentovať svoj pokrok v určitých oblastiach. Nevyhnutným princípom pri tvorbe portfólia je aj aktuálnosť (optimálnosť). Nie je dôležitý samotný nástroj, teda portfólio, ale dôležité je zachytenie etapy, v ktorej prišlo k sebarozvoju učiteľa.

	<i>Portfólio ako proces učenia sa</i>	<i>Portfólio ako produkt</i>
Typ hodnotenia	Formatívne – učiteľ mení svoje zaužívané postupy	Sumatívne – učiteľ prezentuje svoje postupy
Účel	Individuálny zámer tvorby portfólia	Daný externými podmienkami
Produkty	Individuálny výber podľa samotného učiteľa	Predpísané externe
Usporiadanie produktov	Učiteľ je „architektom“ svojho portfólia	predpísané externe
Posudzovanie produktov	Kvalitatívne	Kvantitatívne, kvalitatívne
Dobrá trvania-Termín	Sústavne, priebežne	Daný externe, zvyčajne jeden termín za dlhšie obdobie
Reflexia	Uvedomenie si pozitív aj negatív, plánovanie zmeny	Prezentovanie najmä pozitív
Motivácia	Podporuje vnútornú motiváciu	Je podporovaný najmä vonkajšiu motiváciou
Publikum	Sám učiteľa, kolegovia, rodina, priatelia – podľa voľby učiteľa	Externé - dané
Požadované vedomosti	Učiteľ ich získava priamo pri procese tvorby portfólia	Poznanie podmienok tvorby portfólia

Tabuľka 5 Porovnanie *portfólia ako procesu a portfólia ako produktu*

Zdroj: modifikované podľa H. Barrett a J. Carney (2005)

Aké dokumenty môžu tvoriť (reprezentačné) portfólio učiteľa cudzieho jazyka?

V ďalšej časti načrtujeme postup fyzického zostavovania portfólia. G. Sakhieva et al. (2015) uvádza, že úvod portfólia by mal tvoriť životopis učiteľa, spolu s dokumentmi, ktoré potvrdzujú vzdelanie učiteľa. Súčasťou portfólia by mali byť doklady o dosiahnutom vzdelávaní ale aj doklady o absolvovaní ďalšieho vzdelávania (certifikáty, diplomy, osvedčenia a pod.). Učiteľ tým prezentuje, že dosiahol kompetencie súvisiace s plánovaním a realizovaním vlastného profesijného rozvoja. M. Valent (2019) uvádza, že ďalšou časťou portfólia je *osobná vzdelávacia platforma* (v tejto časti učiteľ formuluje osobné východiská, filozofiu svojej pedagogickej činnosti, názory a postoje voči profesii). Učiteľ, podľa M. Valenta (2019), prezentuje svoj názor na pedagogiku a prácu učiteľa, pohľad na rolu učiteľa, rolu žiaka a rolu rodiča, pohľad na posuny v kariére, víziu svojho pedagogického pôsobenia do budúcnosti. R. G. Sakhieva et al. (2015) hovorí o vzdelávacom kréde/náučnej eseji/vzdelávacej filozofii/ vzdelávacej koncepcie (v závislosti od skúsenosti učiteľa v oblasti vzdelávania). V tejto časti učiteľ prezentuje svoje postoje k učiteľskému povolaniu, svoje názory na súčasné vzdelávanie. Ďalšie produkty súvisia s edukačným procesom. R. G. Sakhieva et al. (2015) konkretizuje, že súčasťou môže byť napr. program pre prácu s nadanými deťmi. Použité technológie, metódy a techniky; Informácie o vykonaných demonštračných lekciami a vykonaných majstrovských kurzoch (dátum, predmet, skupina, úroveň), u nás otvorené hodiny, metodické dni. Dôkazmi o realizácii edukačného procesu môžu byť kópie analýzy a sebaanalýzy vyučovacích hodín.

L'intitulé de l'activité :

OBJECTIFS:	Les professeurs de français sauront élaborer des activités pour éveiller à la langue française chez les enfants.
Compétences Aptitudes	compétences linguistiques et sociolinguistique, interculturel Aptitudes : production écrite, production orale, réception audiovisuelle, réception écrite, etc.
ÉTAPE/ DURÉE minutes
DÉROULEMENT	Décrire les activités professeur et les activités élèves
Auto-réflexion	Analyses des points forts et faibles, des risques et des défis de la mise en réalisation de l'activité. Se rédige après la mise en réalisation.
MATÉRIEL	Matériel élaboré doit être copiable. Collé ici.

CONSIGNE

Lisez l'article. Soulignez les mots que vous ne comprenez pas et discutez en groupes. Après, répondez aux questions suivantes :

1. De quoi p
2. Mmm
3. Nnn
4. Bla bli

Le texte

L'image

Etc.

Clé

Obr. 2 Príprava hodiny a sebareflexia, analýza

Súčasťou tiež môžu byť dôkazy o lektorskej činnosti učiteľa v rámci metodického združenia školy, predmetovej komisie, výstupe na konferencii či vedenie workshopu.

17 août 2019

9:00 Petit-déjeuner

9:20 – 10:45 Hôtel KERLING, salle 101, présidente des sessions 3B, 4B : Sandrine Boussard-Nilly

Moussa, Ahmed – Lycée Mahalet Hassan, El-Gharbeya, Egypte : *Atelier "découvertes" conçu pour épanouir vos élèves*

Abbas, Ekramy – École secondaire pour les garçons, Motobas, Egypte : *Utiliser les technologies aux méthodes de français*

Hrnková, Adriana – École primaire, Hmciarika, Zvolen, Slovaquie : *Activités ludiques*

Suchovská, Miriam – Gymnázium Ladislava Novomeského, Senica, Slovaquie : *Activités ludiques*

Štefanková, Martina – ZŠ s MŠ Štefana Moyses, Žiar nad Hronom, Slovaquie : *Inventions des inventeurs francophones*

Vidová, Marianna – Stredná športová škola J. Herdu et Lycée J. Bottu, Trnava, Slovaquie : *Activités ludiques*

10:45 – 11:00 Pause-café

11:00 – 12:30 Hôtel KERLING, salle 101, présidente de la session 5B : Sandrine Boussard-Nilly

Gérôme, Rémi – Éditions Didier-Hatier : *Grandir et parler en français avec la méthode "Passe-passe"*

Dudova, Olga – Lycée Jan Holly, Trnava : *Activités ludiques*

12:30 Rafraîchissement, salle 101 : Vin mousseux sec et Fromage de la Farma pod Melichovou skalou

13:30 – 16:30 Hôtel KERLING, salle 101, présidente de la session 6B : Sandrine Boussard-Nilly

Bürová, Jana – Université Ss. Cyrille et Méthode, Trnava, Slovaquie : *Intercompréhension entre les langues : choix du vocabulaire à caractère motivant et facilitateur*

Jursová, Veronika – École française, Bratislava, Slovaquie : *Activités ludiques*

Višhocića, Suela – Lycée Mahmut et Ali Cungu, Albanie : *Enseignement du français au lycée*

Vrankovičová, Martina – Lycée Angely Merici, Trnava, Slovaquie : *Activités ludiques*

Zafková, Zita – École primaire Eudovita Štúra, Šaľa, Slovaquie : *Les jeux*

Murčová, Katarína, École primaire Bratislava, Slovaquie : *Activités ludiques*

Soeur Tadea – Lycée, Bratislava, Slovaquie : *Activités ludiques*

Surhanáková, Xénia, Cadca, Slovaquie : *Activités ludiques*

Proksová, Natália – Lycée Trnava, Slovaquie : *Activités ludiques*

Klímešová, Mária, Bratislava, Slovaquie : *Activités ludiques*

Beltran, Julien – École française, Bratislava, Slovaquie : *Activités ludiques*

Rošteková, Mária – Université Matej Bel, Banská Bystrica, Slovaquie : *Activités ludiques*

17:00 RUIN BAR, Programme Cap à l'est

21:00 Dîner solennel, Restaurant Prijemny oddych

Obr. 3 Dókazy o lektorskej činnosti či workshope

Dókazmi môže byť monitorovanie kvality uskutočnených vzdelávaní samotnými žiakmi, výsledky účasti žiakov na súťažiach, olympiádach, SOŠ, festivaloch, koncertoch, akademických súťažiach, súťažiach, výstavy a samozrejme výsledky žiakov vo vyučovacom procese. Produktami do portfólia môžu byť didaktické pomôcky v rámci predmetov (obrazový materiál, prezentácie, pracovné listy, literárne texty vlastnej tvorby a pod.), recenzie SOČ, publikačná činnosť učiteľa, prednášky na konferenciách na rôznych úrovniach a seminároch.

V súvislosti s treťou oblasťou profesijného štandardu môže učiteľ prezentovať činnosť uvádzajúceho učiteľa, ako aj pomoc pri tvorbe portfólia iného učiteľa. Súčasťou portfólia môžu byť informácie o výskume. V našich podmienkach sú to výsledky akéhokoľvek výskumu učiteľa, zoznam vedeckých publikácií.



Slovenská asociácia učiteľov francúzštiny pri Oddelení francúzskeho jazyka a literatúry, Filozofická fakulta, univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, jazykov a literatúr, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského, Račianska 59, 81334 Bratislava, www.sauf.sk, Poštová adresa: SAUF, P.O. BOX 33, 94911 Nitra

ATTESTATION

À qui de droit

Je soussignée, XY, confirme que XX a contribué à l'organisation de la Conférence internationale conviviale II *Méthodologies et recherches des (jeunes) chercheurs – Français langue mondiale : didactique / linguistique / littérature* qui a eu lieu à Turčianske Teplice, Slovaquie, du 7 au 9 décembre 2018, en tant que membre du comité organisateur.

XY
Présidente de l'Association slovaque des professeurs de français
Université ss. Cyrille et Méthode, Trnava, Slovaquie

Obr. 4 Potvrdenia o účasti, certifikáty

Prezentovaním kompetencií v tretej oblasti, ktorá uvádza kompetenciu *Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou* môžu byť informácie o účasti na spoločenskej činnosti školy, informácie o dobrovoľníckych a charitatívnych činnostiach (charitatívne akcie a akcie pre postihnuté deti, siroty, deti migrantov, starších občanov, vojnových a pracovných veteránov a ďalšie dobrovoľné iniciatívy), informácie o spolupráci s rodičmi žiakov, usporiadanie vzdelávacích a voľnočasových aktivít. Kompetencia *Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj* môže byť dokladovaná informáciami o samovzdelávaní, zvyšovaní kvalifikácie, odbornej rekvalifikácii, recipročných návštevách na hodinách iných učiteľov, dokladmi o aktívnej a pasívnej účasti na ďalšom vzdelávaní. Proces plánovania vlastného profesijného rozvoja môžu byť stratégie ďalšieho rozvoja, ktoré by podľa R. G. Sakhieva et al. (2015) mali byť veľmi konkrétne a termínované.

Oblasť Žiak	
Kompetencia	Možné dôkazy
Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka	Vyhodnotenie a interpretácia dotazníkov, rozhovorov, analýz produktov žiakov, sociometrie;
Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka	Záznamy z výsledkov pedagogickej diagnostiky; atď.
Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka	

Oblasť Výchovno-vzdelávací proces	
Kompetencia	Možné dôkazy
Plánovať a projektovať vyučovanie	Plánovanie vyučovania, príprava na vyučovaciu jednotku, tematický plán, atď.
Realizovať vyučovanie	Video z hodiny a následná sebareflexia, atď.
Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka	Analýza priebehu hodnotenia (metód, foriem, stratégií); formulovanie kritérií na hodnotenie žiakov, testy, atď.
Oblasť Profesijný rozvoj	
Kompetencia	Možné dôkazy
Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj	Osobný plán profesijného rozvoja, osvedčenia o absolvovaní ďalšieho vzdelávania, potvrdenia účasti na konferenciách, seminároch a pod.
Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou	Realizovanie otvorenej hodiny, realizácia metodických dní, vedenie MZ, PK, uvádzanie začínajúceho PZ, vedenie školského časopisu, spracovanie web stránok, usporiadanie voľnočasových aktivít žiakov, atď.

Tabuľka 6 Námety na doklady do portfólia

Uvedené možné dôkazy sú iba námetmi, akými môžu učitelia jazykov prezentovať dosiahnutie svojich profesijných kompetencií. Inšpirovali sme sa vo veľkej miere M. Valentom (2019) a R. G. Sakhieva et al. (2015). Pedagogická prax prináša oveľa viac priestoru na tvorivosť učiteľa aj pri zostavovaní portfólia a veríme, že pracovné portfólia učiteľov obsahujú niekoľkonásobne vyšší počet dokladov, než aké sme uviedli obrázku 3.

Posudzovanie portfólia

Externí posudzovatelia

Ako sme už vyššie spomenuli tvorba a vedenie portfólia je dlhodobý proces, trvajúci počas celej profesijnej dráhy učiteľa. Portfólio by malo byť zostavované tak, aby učiteľovi v priebehu jeho kariéry poslúžilo na rôzne účely. Jeho tvorba a vedenie je plne v kompetencii samotného učiteľa. V prípade, že učiteľ aspiruje na postup na vyšší kariérny stupeň zostavuje portfólio v zmysle legislatívy. Zákon 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch § 59 hovorí o tom, že atestácia je štátne overenie profesijných kompetencií vymedzených profesijným štandardom pre príslušnú kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca, pre príslušný kariérový stupeň, získaných vzdelávaním, sebazvedávaním alebo výkonom pracovnej činnosti. V § 60 ods. 1 sa uvádza, že atestácia sa skladá z prípravy na atestačnú skúšku, ktorou je posúdenie atestačného portfólia a doplnenie atestačného portfólia, obhajoby atestačného portfólia a atestačnej skúšky. Posudzovanie a obhajoba portfólia tak následne prináleží externej organizácii poskytujúcej atestačné konanie. Jej cieľom bude sumatívne hodnotenie dosiahnutých kompetencií učiteľa na základe dokladov v portfóliu. Posúdenie portfólia ako produktu na základe externých kritérií však môže byť v protiklade s kritériami, ktoré si stanovil učiteľ sám. Nepoznanie explicitných a spoločných kritérií na hodnotenie portfólia môže viesť k hodnoteniam, ktoré odrážajú subjektívne vnímanie jednotlivých hodnotiteľov, čo

vedie k veľkým rozdielom v hodnotení v rámci inštitúcií ale aj medzi učiteľmi (Schaaf et al., 2005). Dôvodom môže byť aj skutočnosť, že samotné posudzovanie dosiahnutých kompetencií si vyžaduje širokú škálu zručností a vedomostí posudzovateľa.

Externé posudzovanie portfólia by malo spĺňať určité kritériá kvality. M. F. Schaaf et al. (2005) konštatujú, že hlavné kritériá kvality sú: spoľahlivosť, platnosť a prijateľnosť. Spoľahlivosť sa týka rozsahu stability medzi meraniami a medzi hodnotami. Ak ten istý hodnotiteľ zopakuje hodnotenie po niekoľkých intervaloch týždňov, alebo ak portfólio hodnotí aj iný hodnotiteľ, posudky by sa nemali od seba veľmi odlišovať. Platnosť sa týka otázky, či posudzovanie je skutočne zamerané na konkrétnu kompetenciu alebo vykonanie úlohy. Prijateľnosť sa týka objektívnosti, transparentnosti, rovnosti a rovnocennosti hodnotenia

Nástrojom, ktorý možno použiť na definovanie externých kritérií na posudzovanie dosiahnutých kompetencií je už spomínaný profesijný štandard učiteľa. Jeho definovaním v pokyne ministra školstva č. 39/2017 sa zjednotili požiadavky na konkrétne kategórie a podkategórie učiteľov. Profesijný štandard obsahuje profesijné kompetencie, ktoré budú súčasťou hodnotenia atestačného portfólia učiteľa. Ako sme už vyššie spomenuli, atestačné portfólio je súbor dokladov o získaní profesijných kompetencií vyžadovaných pre zaradenie do vyššieho kariérového stupňa. Jeho súčasťou sú najmä doklady o získaní požadovaného stupňa a druhu vzdelania, doklady o absolvovaní programu vzdelávania, doklady preukazujúce tvorivú činnosť pedagogického zamestnanca alebo potvrdenie o využívaní vyžadovaných profesijných kompetencií získaných sebavzdelávaním alebo výkonom pracovnej činnosti, ktoré vydá riaditeľ, uvádza § 60 profesijného zákona. Znamená to teda, že riaditeľ ako prvý hodnotí dosiahnutie a využívanie profesijných kompetencií učiteľa. Nástrojom môže byť portfólio. Alternatívnym spôsobom na hodnotenie a sebahodnotenie učiteľa je v tiež hospitácia. Výhodou tohto druhu externého hodnotenia je (v porovnaní so zostavovaním portfólia) časová nenáročnosť, uvádzajú M. Wilson et al. (2014). Avšak jej využívanie (čiže externé pozorovanie činnosti učiteľa) neumožňuje učiteľom mať kontrolu nad tým, kedy a čo je pozorované. Na rozdiel od portfólia, ktoré je výsledkom reflexívnej činnosti učiteľa.

Problematické miesta so zavedením portfólia

Načrtnutie rôzneho nazerania na *portfólio ako procesu* (prostriedok na učenie sa učiteľov) alebo *portfólia ako produktu* (prostriedok na prezentovanie dosiahnutia kompetencií) však nie je jediným problematickým miestom pri zavádzaní portfólia do praxe učiteľov. Zavedenie portfólia do praxe môžu sprevádzať iné problematické situácie na rôznych etapách jeho tvorby. D. P. Berrill a E. Addison (2010) uvádzajú, že môžu nastať konflikty pri stanovovaní cieľov, ako aj v samotnom procese zbierania dokladov. Posúdenie prezentačného (atestačného) portfólia môže byť v protiklade so vzdelávacím (profesijným) portfóliom, pretože nie je jasné, či sú tieto reflexívne záznamy určené na účely postupu na vyšší kariérny stupeň, alebo na účely zlepšovania praxe. Ako uvádzajú H. Barrett a J. Carney (2005) autorovi prezentačného portfólia môžu obavy brániť v úprimnej reflexii o jeho práci a selektívny charakter dôkazov znižuje hodnotu portfólia. D. P. Berrill a E. Addison (2010) z výskumov usudzujú, že môžu nastať situácie, kedy učiteľ veľmi „rýchlo“ zozbiera produkty za účelom pozitívneho prezentovania seba samého pred externým hodnotiteľom, čo bude mať veľmi malý dopad na profesijný rozvoj učiteľa.

Problematické miesta portfólia monitorujú aj M. Imhof a Ch. Picard (2009). Vo svojom výskume, ktorého súbor tvorilo 144 učiteľov, ktorí využívajú portfólio ako nástroj k profesijnému rozvoju, rezumujú niekoľko výsledkov. Z nich vyplynulo, že učitelia pred zavedením portfólia očakávajú komplexný text súvisiaci so zavedením portfóliového procesu. Mal by zahŕňať presné pokyny a zdôvodnenie zavedenia portfólia. Učitelia chceli mať jasné predstavy o formalitách, obsahu. V prípade, že

zavedeniu portfólia predchádza vzdelávanie považujú to za výhodu. Účastníci uvedenej štúdie sa sťažovali na nedostatok spätnej väzby o tvorbe portfólií. Proces portfólia by mal byť riadený komunikáciou s kolegami. Vyjadrili názor, že ak zostali položky portfólia prísne súkromné, motivácia k práci na nich postupne vybledla. Ak sa pozrieme na portfólio (prezentačné, atestačné), ako na produkt, potom je rizikom, že učitelia budú prezentovať iba svoje silné stránky, čím sa vytratí autentické hodnotenie učiteľa a zachytenie pokroku. Ako ďalej M. Imohof a Ch. Picard (2009) prezentujú, forma písomnej reflexie, ktorú portfólio vyžaduje, považovali učitelia skôr za zjavnú výhodu. Neformálne poznámky k produktom v portfóliu ocenili oveľa viac ako formálne spracovanie denníka. Účastníci výskumu ocenili ponechanie individuálnej stratégie učiteľa pri výbere formy spracovania portfólia a výbere komponentov. Objavila sa tiež obava, že ak boli pokyny na spracovanie portfólia príliš restriktívne (napr. „napíšte dve stránky“), individuálna kreativita by sa obmedzila a tiež vnútorná motivácia investovať čas a úsilie.

Záver

Uvedomujeme si, že časové spracovanie portfólia je náročné. M. Imohof a Ch. Picard (2009) však uvádzajú, že portfólio ako nástroj na vzdelávania učiteľov má zmysel. Dôležité však je, aby tvorba a vedenie portfólia nebolo preťažené očakávanou dokumentáciou. Implementovanie portfólií by nemalo zostať v rovine zavedenia ďalšieho „bezvýznamného“ nástroja, ktorý budú považovať učitelia iba ako ďalšiu zvláštnu požiadavku, ktorá si vyžaduje čas a úsilie. Vzniká riziko, že portfólio bude veľmi násilne a cielene zostavované iba na účely postupu na vyšší kariérny stupeň. Takto chápané vedenie portfólia nemôže pomáhať s tvorbou vlastnej identity učiteľa a zvyšovania kvalít učiteľa. Portfólio by sa tak mohlo stať iba ďalším zbytočným nástrojom, ktorý bude slúžiť len na krátkodobé prezentovanie sa učiteľa a dosiahnutie vonkajšieho cieľa, prípadne ďalšej byrokratickej záťaže učiteľov. Doplníme ešte, že problematickým miestom pri reflexívnom písaní môže byť veľmi často jazyk učiteľov, ktorý používajú v prípade reflektovania pedagogických činností (Pupíková, Kollárová, 2017) a ktorý je veľmi často jazykom laickým a nepedagogickým. Predídaniu týchto negatívnych predpokladov možno zabrániť niekoľkými opatreniami. Jedným z nich je napr. tvorba programu ďalšieho vzdelávania. Jeho obsahom by malo byť nielen teoretické pochopenie „tvorby a významu portfólia“ ale aj snaha o vytvorenie pozitívneho postoja učiteľov k pravidelnej a systematickej tvorbe portfólia. Dôležitým a nezanedbateľným je tiež konštituovanie kritérií hodnotenia portfólia v súvislosti od dosiahnutých profesijných kompetencií. Portfólio vnímame ako nástroj (stratégiu), pomocou ktorej učiteľ reflektuje svoje pedagogické pôsobenie a na základe toho plánuje svoj sebarozvoj. Tak ako každá stratégia i táto si vyžaduje zručnosť pri jej využívaní, ktorú môžu učitelia získať iba vlastnou praxou.

Bibliographic references

- BARRETT, H. – CARNEY, J. 2005. Conflicting paradigms and competing purposes in electronic portfolio development. Available online: <http://helenbarrett.com/portfolios/LEAJournalBarrettCarney.pdf>.
- BARRETT, H. C. 2005. Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative, Available online: <http://electronicportfolios.com/index2.html>
- BELYAEVA, I. G. – SAMORODOVA, E. A. – VORON, O. V. – ZAKIROVA, E. S. 2019. Analysis of Innovative Methods' Effectiveness in Teaching Foreign Languages for Special Purposes Used for the Formation of Future Specialists' Professional Competencies. In: Education Sciences. vol. 9, 171 p.
- BEKA A. – GLLAREVA D. 2016. [online] The importance of using electronic portfolios in teachers work. In Peer-reviewed and Open access journal ISSN: 1804-4999, vol. 12, n. 1, pp.32-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.15208/ati.2016.03>

- BERRILL D. P. – ADDISON E. 2010. Repertoires of practice: Re-framing teaching portfolios. In: *Teaching and Teacher Education*, n. 26, pp. 1178-1185 Available online: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X10000247?token=2572E7D17051607C43795CF8C6B9EDF2D9CEA9484F4A7B3394A1A7C2279A0E932D4CEE648538904A058F9800AE3D2103>
- CLEMENT M. – VANDENBERGHE R. 2000. Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? In: *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, 2000, pp. 81-101.
- DUCHOVICOVA, J. – TOMSIK, R. 2018. Managerial competencies of a teacher in the context of learners' critical thinking development: Exploratory factor analysis of a research tool and the results of the research. In: *TEM Journal*, vol. 7, n. 2., pp. 335-347.
- FOOTE, C. J. 2001. Teaching portfolio 101: implementing the teaching portfolio in introductory courses. In: *Journal of Instructional Psychology*, vol. 28, pp. 31-37.
- FOURNIER, C. – GUILLET, S. – HALLAK, J. – PAPP, A. 2019. Teaching sustainability: Notes from France. In: *International Journal of Pluralism and Economics Education*. vol. 10. n. 2, pp. 126-136.
- GAMIZ-SANCHEZ, V. M. – GALLEGO-ARRUFAT, M. J. – CRISOL-MOYA, E. 2016. Impact of electronic portfolios on prospective teachers' participation, motivation and autonomous learning. In: *Journal of Information Technology Education: Research*, vol. 15, pp. 517-533. Available online: <http://www.informingscience.org/Publications/3575>
- HANESOVA, D. – NELSON, A. – BADLEY, K. 2017. Educators in search of the fine line between use and misuse of new technologies. In: *Communications – Scientific Letters of the University of Ziliny*, vol. 19, n. 1., pp. 44-48.
- HANESOVA, D. 2015. Move toward learner-centred foreign language pedagogy: Focusing on factors fostering language intake. In: *XLinguae*, Vol. 8. N. 4., pp. 46-59.
- HANESOVA, D. 2015. Plurilingual and intercultural awareness of future teachers. In: *New educational review*. vol. 42. n. 4., pp. 79-90.
- HANESOVA, D. 2015. Evaluation of education and research at universities. In: *New educational review*. vol. 42. n. 4., pp. 279-281.
- HARTNELL-YOUNG, E. – MORRISS, M. 1999. *Digital Professional Portfolios for Change*. Arlington Heights: Skylight Professional Development.
- IMHOF M. – PICARD Ch. 2009. Views on using portfolio in teacher education. In: *Teaching and Teacher Education* 25, pp. 149-15. Available online: www.elsevier.com/locate/tate
- KNAPP D. W. 2013 *Teaching as a Transformational Experience*. In: *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. vol. 84, n. 6, pp. 42-47, DOI: 10.1080/07303084.2013.808129
- KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. 2016. Portfolio v pedagogickej praxi studenta Portfolio in educational practice of a student. In: *Ucitelske praxe*, p. 150.
- KRALOVA, Z. – MALA, E. 2018. Teaching foreign languages in Slovakia. In: *XLinguae*. vol. 11, n. 4, pp.11-21.
- KRALOVA, Z. – TIRPAKOVA, A. 2019. Nonnative EFL Teachers' Speaking Anxiety: Post-Communist Country Context. In: *SAGE Open*. vol. 9, n. 2.
- OLSON, M. – OSBOURNE, J. 1991. Learning to teach, the first year. In: *Teaching and Teacher Education*, vol 7, pp. 331-343.
- PALOVA, M. – ZELENAKOVA, M. 2018. We Are Looking for Graduates with Professional Experience: Forum Students – Enterprises 2018 Offers a Solution to the Slovak Paradox. In: *Politicke vedy*. vol. 21, n. 2, pp. 203-210. ISSN 1335 – 2741.
- PAYANT, C. – KIM, Y. 2019. Impact of task modality on collaborative dialogue among plurilingual learners: a classroom-based study. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. vol. 22. n. 5, pp. 614-627.
- PISOVA, M. 2007. *Portfolio v profesni priprave ucitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice. 154 p. ISBN 978-80-7395-024-8.
- PISOVA, M. 2007. *Portfolio v profesni priprave ucitele – otazniky, nadeje, nebezpeci* In: *Pisova, M.: PORTFOLIO v profesni príprave ucitele*. Pardubice, pp.39-55, ISBN 978-80-7395-024-8

- POPKEWITZ, T. S. 2009. El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. Madrid: Morata.
- PRUCHA, J., et al. 2009. Pedagogická encyklopedie. Prague: Portal, 936 p. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PUPIKOVA, E. – KOLLAROVA, D. 2017. Reflexia pedagogickej cinnosti ucitelu materskej školy. In: Predškolska výchova, vol. 2016/2017, n. 6, pp. 9-17. ISSN 00327220
- ROSTEKOVA, M. 2018. Francúzsko-slovenska spolupráca ako motor internacionalizácie vysokoskolskeho vzdelávania na Slovensku. In: Politické vedy. vol. 21, n. 1, pp. 204-211. ISSN 1335 – 2741.
- SAKHIEVA R. G. et. al. 2015. The Supplementary Education Teacher's Portfolio: Essence, Functions, Structure and Design Principles. In: Mediterranean Journal of Social Sciences, vol. 6, n. 2 DOI:10.5901/mjss.2015.v6n2s3p84 ISSN 2039-2117
- SANZ ESPINAR, G. 2019. The task-based approach applied to the design of materials in the bilingual sections of French in the Community of Madrid. In: Cedille. vol. 15, pp. 497-532.
- SAUD, S. – WEDA, S. 2019. A comparative study of English and German syntactic variation by students at higher education: Evidence from complex predicates. In: Asian EFL Journal. vol 21. n. 2, pp. 176-195.
- SCHAAF, M. F. – STOKKING, K. M. – VERLOOP, N. 2005. Studies in Educational Evaluation. Cognitive representations in raters' assessment of teacher portfolios vol. 31, n.1.
- SZYMAŃSKA, M. 2015. Rola i znaczenie portfolio w kształceniu pedagogów. Kriaków: Akademia Ignatianum w Kriakowie, Available online: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Szymanska/publication/319939212_Rola_i_znaczenie_portfolio_w_ksztalceniu_pedagogow_Wlasna_koncepcja/links/59c27961458515af3060b2f5/Rola-i-znaczenie-portfolio-w-ksztalceniu-pedagogow-Wlasna-koncepcja.pdf
- RIZEKOVA, I. 2018. Supporting continuity in teaching French from secondary school to the university degree. In: XLinguae, vol. 11, n. 1XL, pp. 150-163.
- RIZEKOVA, I. 2018. Linguistic and socio-cultural training of Slovak students for mobility in France. In: Synergies Europe, vol. 13, pp. 59-67.
- VALENT, M. 2019. Portfolio ako prostriedok profesijného rozvoja pedagogického zamestnanca (ucebný text). Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum,
- WEDA, S. – SAKTI, A. E. F. 2018. Factors Influencing Students' Anxiety in English as a Foreign Language Classroom. In: Journal of Physics: Conference Series. 1028 (1), 012100.
- WILSON, M. – HALLAM, P. J. – PECHEONE, R.L. – MOSS, P. A. 2014. [online] Evaluating the Validity of Portfolio Assessments for Licensure Decisions. In: Education Policy Analysis Archives, vol. 22, n. 6, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n6.2014>

Words: 7232

Characters: 53 708 (29,84 standard pages)

PaedDr. Eva Pupíková
 Methodological center in Nitra
 Faculty of Education
 Constantine the Philosopher University in Nitra
 Drazovska 4
 949 01 Nitra, Slovakia

Doc. Mgr. Jana Bírová, PhD.
 Ss. Cyril and Methodius University
 Faculty of Arts
 Nám. J. Herdu 2
 917 01 Trnava, Slovakia
jana.birova@ucm.sk

LMOOC for developing teaching and learning French as a foreign language (FFL)

[Les LMOOC pour développer l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère (FLE)]

Rana Hasan Kandeel

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.02

Abstract

This article focuses on the study of the didactic potentials of language massive open online courses (LMOOC, in English) to develop the teaching / learning of French as a foreign language (FFL) in the classroom.

First we present the theoretical framework based on LMOOC in the didactics of foreign languages, then we define this course and its characteristics as well as the pedagogical principles of the theory of learning, connectivism. We then proceed to the analysis of four LMOOC in FFL available on the two platforms France Digital University (FUN, in French) and MOOC Francophone. Finally, we present the didactic potentials of these courses, especially in non-French speaking countries.

Key words: language massive open online courses (LMOOC), French as a foreign language (FFL), learners, learning activities, potentials

Résumé

Cet article s'intéresse aux potentialités didactiques des cours en ligne ouverts et massifs pour les langues (LMOOC en anglais), aux fins de développer l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) en présentiel. Nous présentons tout d'abord le cadre théorique fondé sur les LMOOC dans la didactique des langues étrangères, en définissant ce cours et ses caractéristiques, ainsi que les principes pédagogiques de la théorie d'apprentissage, le connectivisme. Nous procédons ensuite à l'analyse de quatre LMOOC en FLE disponibles sur les deux plateformes France université Numérique (FUN) et MOOC Francophone. Enfin, nous présentons les potentialités didactiques de ces cours, en particulier dans les pays non francophones.

Mots-clés : language massive open online courses (LMOOC), français langue étrangère (FLE), apprenants, activités d'apprentissage, potentialités

Introduction

Les MOOC constituent une alternative transitoire permettant aux étudiants les plus motivés de pays émergents d'avoir la possibilité de se former gratuitement à distance dans les plus prestigieuses institutions du monde (Landry, 2014). La diffusion accélérée des MOOC dans le monde entier atteste de l'importance de ce type de formation en ligne. Son histoire remonte au premier cours dispensé en 2008 par l'Université du Manitoba à vingt-cinq étudiants, et deux mille trois cents participants qui y étaient inscrits gratuitement (Rodriguez, 2012). En 2011, trois cours en ligne gratuits, tous dispensés par des professeurs de l'Université de Stanford aux Etats-Unis, ont été lancés ; et chacun de ces cours a accueilli plus de cent mille inscrits. Dès lors, un nombre croissant d'établissements d'enseignement ont commencé à expérimenter les MOOC, et un nombre en augmentation de personnes à travers le monde s'y inscrivent.

Les statistiques de rapport de MOOC sur la plate-forme de class central (Shah & Pickard, 2019) montrent que plus de neuf cents Universités à travers le monde ont lancé des cours gratuits en ligne. À la fin de 2018, plus de cent millions d'étudiants s'étaient inscrits à au moins un MOOC. De nombreux pays dans le monde ont lancé leur propre plateforme MOOC comme l'Inde, le Mexique, la Thaïlande, l'Italie, et la France. En France, la plateforme France

Université Numérique (FUN) a été fondée par le gouvernement français afin de soutenir les MOOC dans le monde francophone.

Dans l'apprentissage du français langue étrangère, les MOOC ont commencé à proposer des formations consacrées au développement des compétences en langue française, compte tenu des besoins ressentis du public international dans l'enseignement supérieur. Ces cours ouverts et massifs, grâce au développement technologique, font l'objet d'un intérêt particulier pour des apprenants du français langue étrangère, tout particulièrement dans les pays non francophones.

La conception des LMOOC, pour répondre aux spécificités de l'apprentissage des langues, n'est pas une tâche facile (Beirne et al., 2017). Ces spécificités concernent le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. Elles impliquent un apprentissage basé sur les compétences langagières, une pratique de la langue à travers l'interaction et la communication, une réflexion et une réponse aux besoins des apprenants, ainsi qu'une réalisation d'objectifs d'apprentissage.

Les concepteurs de matériels pédagogiques doivent vérifier que le cours fournit aux apprenants un soutien à l'apprentissage autonome, des opportunités de collaboration (interaction entre pairs), et une variété d'activités. Ils utilisent les plateformes edX, Cousera, Miriada, etc. auxquelles les cours massifs sont intégrés, des outils pour le partage des contenus, pour l'évaluation des apprenants, ainsi que l'établissement des canaux de communication. La littérature scientifique ne fournit pas d'informations sur les LMOOC en FLE.

Jusqu'à la réalisation de cette étude en 2018, les cours dédiés à l'enseignement/apprentissage du FLE sont peu nombreux. Malgré la rareté des cours massifs en ce champ, nous portons un intérêt particulier à l'étude de leurs caractéristiques afin d'en déduire les potentialités de développement de l'enseignement/apprentissage du français dans les pays non francophones. Ces cours massifs peuvent en effet constituer une alternative nécessaire aux institutions éducatives locales d'apprentissage du français langue étrangère.

Les cours qui nous intéressent seront étudiés à l'aide des principes de la théorie connectiviste, dont la perspective didactique vise un apprentissage efficace et plus enrichi de la langue française. La présente étude permet de réfléchir sur l'intérêt de leur utilisation, afin de développer les compétences langagières des apprenants FLE. L'étude s'inscrit dans le champ de la didactique du FLE.

1. Les LMOOC et la didactique des langues étrangères : concepts et fondements théoriques

1.1. Des MOOC aux LMOOC

L'acronyme MOOC renvoie, en technologies de l'éducation, à une plateforme technologique comme edX, COURSERA, etc. (Charlier, 2014). L'origine de cet acronyme remonte à l'année 2008, au cours de laquelle Georges Siemens et Stephen Downes ont créé le cours *Connectivism and connective Knowledge* (Camilleri et al. 2014). A partir de ce moment, plusieurs tentatives ont été menées pour créer des cours ouverts massifs en ligne, mais ce n'est qu'à la fin de l'année 2011 qu'ils ont commencé à se développer de façon rapide dans l'enseignement universitaire.

Mangenot (2016) décompose l'acronyme MOOC pour donner une définition à chaque lettre. Le M initial désigne Massif et indique que le nombre d'apprenants est très élevé, voire illimité. Le premier O renvoie au mot Open, qui signifie « gratuitement », « accessible à tous ». Le deuxième O désigne Online, et renvoie au mode de diffusion sur internet. Le C final renvoie au mot Course pour signifier un cours universitaire. Deux types de ces cours sont développés : le xMOOC transmissif et le cMOOC connectiviste. Selon Charlier (2014), la différence entre eux est que le premier a les caractéristiques d'un enseignement traditionnel, c'est-à-dire qu'il est fondé sur une approche behavioriste d'apprentissage dont la transmission des connaissances est la caractéristique principale. Quant au deuxième, il est basé sur la pédagogie connectiviste, qui vise à générer les contenus et à mettre en œuvre un

apprentissage interactif touchant des aspects tels que la nature des connaissances, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant, ainsi que les modalités d'évaluation.

Les LMOOC viennent s'ajouter à cette taxonomie pour désigner « des cours en ligne dédiés aux langues secondes avec un accès illimité et une participation potentiellement illimitée » (Bárcena & Martín-Monje, 2014). Ils se distinguent des deux autres types par la place qu'y occupe la langue, car celle-ci n'est pas seulement un moyen par lequel se fait l'enseignement mais un objet d'enseignement. Ils peuvent relever d'une approche connectiviste ou behavioriste, ou se concevoir avec une proportion variable des parts respectives des deux types.

Les langues, comme d'autres domaines des sciences humaines, n'étaient pas présentes dans les premiers cours massifs en ligne, raison pour laquelle les LMOOC sont qualifiés de néonataux. En 2012, ils ont été lancés sur le site Instreamia.com pour enseigner certaines langues comme l'anglais et l'espagnol. Malgré leur rareté par rapport à d'autres domaines en sciences naturelles et informatiques, les cours des langues se sont peu à peu étendus pour enseigner d'autres langues telles que le français langue étrangère, l'allemand, le chinois, l'arabe, etc. (Gaugler, 2016), sur différentes plateformes. Le nombre des LMOOC disponible sur les plateformes en 2014 était 24, il s'est élevé à 143 en 2017 (Beirne et al. 2017), l'anglais et l'espagnol étant considérés comme les langues les plus familières.

1. 2. Caractéristiques des LMOOC

Les MOOC ont des caractéristiques générales qui les distinguent des autres formations en ligne, à savoir l'accessibilité, la gratuité, la massivité et l'implication minimale des enseignants ou des tuteurs. L'apprentissage des langues étrangères ne peut être réfléchi que si ces nouveaux concepts entrent en usage avec les éléments constitutifs de l'autoformation éducative (Demaizière, 2002), comme le travail individuel de l'apprenant, les regroupements et le contact avec les pairs, l'encadrement, les activités, les matériaux d'apprentissage, l'accompagnement et les profils d'apprentissage.

En tenant compte de ces éléments, Sokolik (2014) a essayé de caractériser un LMOOC idéal à partir de son expérience de conception et d'enseignement d'un cours en anglais appelé the college writing 2x : principes of written English à l'Université de Berkeley aux Etats-Unis. Le tableau 1 regroupe ces caractéristiques que nous tentons de classer en quatre catégories.

Tableau 1- Caractéristiques de LMOOC

Etudiants	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avoir un engagement, une interaction et une auto-organisation dans les groupes de discussions. ▪ Faire l'évaluation par les pairs, l'auto-évaluation. ▪ Définir le succès en fonction de leurs propres objectifs d'apprentissage d'une langue.
Enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Être présent en ligne. ▪ Aider à établir les communautés.
LMOOC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avoir une structure spécifique pour encourager les étudiants à l'engagement. ▪ Donner la possibilité de savoir si les enseignants et les tuteurs sont présents en ligne. ▪ Éviter de relier son succès au nombre élevé des inscrits.
Les vidéos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ne pas ressembler aux cours transmissifs. ▪ Plonger les étudiants dans un environnement de réflexion et de discussion. ▪ Présenter des objets, des idées et des matériaux relatifs à la vie quotidienne de la langue cible et à sa culture.

Nous retenons de ces caractéristiques la nécessité d'appréhender ces cours dans leur complexité selon deux composantes essentielles : informatique (outils et ressources) et pédagogique (apprenant et enseignant).

1.3. La théorie connectiviste et les principes qui régissent l'apprentissage des langues dans les MOOC

Le connectivisme est défini selon "[I]a thèse que la connaissance est distribuée à travers un réseau de connexions, et donc que l'apprentissage est constitué de la capacité à construire et à traverser ces réseaux " (Downes, 2012). Ses principes de base se concentrent sur l'apprenant, l'apprentissage et la connaissance. Siemens (2005) en évoque un aspect important : le fait que la diversité des opinions est à la base de l'apprentissage. Selon cet auteur, l'apprentissage est un processus de connexion de nœuds spécialisés ou de sources d'information ; il peut résider dans des systèmes non humains. Quant à l'apprenant, il doit être capable d'entretenir des connexions et de les maintenir pour faciliter l'apprentissage continu à travers la présence sociale. La forme de cette présence est la participation et l'interaction sur les plateformes.

Pour l'auteur de cette théorie, la connaissance est l'ensemble des connexions formées par des actions et par l'expérience. En ce sens, la langue constitue un répertoire d'expériences sociales pour signifier pragmatiquement (Springer, 2015). Son apprentissage ne se réduit pas à la syntaxe ou à un inventaire de savoirs linguistiques, fonctionnels et culturels, ordonnés de manière logique et progressive. La langue est donc socialement située, et elle est utilisée pour communiquer et signifier. Elle s'inscrit dans une perspective complexe d'interconnexion sociale où l'apprentissage est avant tout social. Springer évoque l'idée que le connectivisme est une des caractéristiques essentielles de la complexité qui ne sont pas encore toutes comprises et acceptées en didactique des langues.

La mise en œuvre de cette théorie a introduit de nouvelles modalités et pratiques d'apprentissage. L'étude de ces pratiques dans l'apprentissage des langues étrangères peut se faire selon la perspective pédagogique du connectivisme, en interaction avec la didactique des langues étrangères. Cette pédagogie fait ressortir les principes visant à décrire, d'une part, les réseaux en ligne ayant certaines propriétés et, d'autre part, les pratiques de l'enseignant et de l'apprenant qui conduisent à de tels réseaux (Downes, 2012). Ainsi, le tableau 2 représente ces principes.

Tableau 2 : Pédagogie du connectivisme

Décrire les réseaux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomie ▪ Diversité ▪ Ouverture ▪ Connectivité
Décrire les pratiques conduisant à de tels réseaux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignant : modélisation et démonstration ▪ Apprenant : pratique et réflexion

Ces principes impliquent donc une interaction en ligne entre les participants au LMOOC, une proposition de tâches collaboratives, la réalisation de projets, le recours à différentes formes d'évaluation, notamment l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs.

Nous nous intéressons plus particulièrement à l'identification de ce type de cours en FLE pour constituer une base de réflexion au sujet de leurs répercussions sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

2. Analyse des LMOOC en français langue étrangère

La littérature scientifique sur l'apprentissage du FLE dans un LMOOC n'est pas abondante, étant donné la nouveauté de l'objet de recherche. Nous présentons brièvement dans les lignes suivantes quatre LMOOC : Paroles de FLE, Cours de français langue étrangère A2, Préparer et réussir le Delf B2 et le Dalf C1 –session 1 et français langue étrangère (FLE). Les trois premiers cours sont disponibles sur la plateforme France université Numérique (FUN) et le quatrième sur la plateforme MOOC francophone. Les liens vers les sites des LMOOC sont présentés dans la sitographie.

Paroles de FLE

Le premier cours ouvert et massif en FLE a été conçu par l'Université de Nantes en France en 2014. Il s'organise en cinq semaines, et a pour objectif de développer la compréhension orale à partir de documents authentiques. Son organisation est faite de rubriques comprenant des instructions sur l'utilisation des cours, et les contenus de cours sont répartis sur des séquences intitulées « défi ».

Dans chaque séquence, on trouve un entraînement au défi, un questionnaire de bilan qui sera complété d'une vidéo en fin de semaine 1 ainsi que des informations et des activités pour aller plus loin, et une partie de liens utiles pour l'apprentissage de la langue française.

Cours de français langue étrangère A2

Proposé par l'Alliance française Paris Ile-de-France en 2016, ce cours s'organise en sept semaines. Il propose pour chacune un cours de découverte culturelle à Paris. Les vidéos permettent de mieux comprendre la capitale française, sa vie culturelle et la vie de ses habitants. Les vidéos et les documents audios sont proposés comme supports à partir desquels les apprenants réaliseront des exercices et des activités. Le cours ressemble à un manuel numérique.

Le cours de français langue étrangère A2 présente une partie introductive sur l'utilisation du MOOC, en demandant aux participants de répondre au questionnaire pour se faire connaître. Les participants sont invités à s'inscrire, chacun selon son profil, dans des communautés d'apprenants sur Facebook ou dans une communauté de professeurs, pour trouver des activités complémentaires (production orale) à proposer en classe de FLE. Les sujets de cours concernent essentiellement la culture française de la vie quotidienne, comme le montrent les intitulés. Par exemple : « On déguste », « On se cultive », « On prend l'air », « On fait les boutiques », « On fait du sport », « On sort ce soir ».

Le forum de discussion permet aux apprenants d'interagir en ligne. Un professeur de l'équipe pédagogique de l'Alliance française débute l'échange en invitant les participants à se présenter. Les activités ouvertes de production écrite sont présentées dans un espace de remise de devoir. Chacun des participants rédige son texte à partir d'un exemple donné dans le cours, et il le dépose pour être évalué par d'autres participants. Pour encourager les apprenants à participer à la discussion au forum, ceux-ci sont invités à exprimer leur opinion et à la publier, toujours sur le forum, ainsi qu'à lire les commentaires des autres et à réagir.

Préparer et réussir le Delf B2 et le Dalf C1–session 1

Ce cours est proposé par l'Université de Jendouba en Tunisie en 2016 dans le but de préparer les inscrits à l'examen du DELF et DALF, en particulier pour les niveaux B2 et C1. Le cours est divisé en six séquences, en ce compris une séquence zéro qui constitue une introduction au cours. Toutes les informations sur les examens, des exemples de ceux-ci et leurs corrigés, sont fournis via des liens externes vers le site du Centre International d'Etude Pédagogique (CIEP). La première séquence est consacrée à la compréhension orale, la deuxième à la compréhension écrite, la troisième à la production écrite, et la quatrième à la production orale. La dernière séquence est un examen blanc. Dans la première séquence, les apprenants doivent être soumis à des instructions comparables à celles de l'examen en présentiel, en écoutant des documents audios, mais en réalisant l'activité d'écoute de manière individuelle. L'écoute est suivie d'un exercice autocorrectif de type QCM.

Dans la séquence de la production écrite, les apprenants rédigent leur production écrite et la postent sur la plateforme pour être évalués par les pairs. En contrepartie, ils doivent corriger deux copies à l'aide de la grille d'évaluation du CIEP fournie par ce LMOOC, et les remettre ensuite sur la plateforme. Pour la production orale, l'utilisation des forums est préconisée pour chercher le plus d'idées et le plus d'exemples possibles sur les sujets donnés aux apprenants. Le monologue suivi constitue la forme d'évaluation de cet examen, et l'apprenant peut s'enregistrer avec sa webcam sur son ordinateur (audio ou vidéo au choix), puis créer un compte YouTube afin de poster son enregistrement. Ensuite, il copie le lien dans la partie "Réponse" de la plateforme, et soumet son travail.

Formation langue étrangère (FLE)

Proposé par l'agence nationale pour la formation professionnelle des adultes en France (Afpf) en 2017, ce cours a pour objectif d'apporter les premières bases en langue française à des débutants se préparant au travail. Il est ouvert à tous, quel que soit le niveau de base en français. Il propose une formation de trente heures pour trois semaines.

L'organisation du cours est faite selon des thématiques représentant les besoins d'un étranger souhaitant s'intégrer sur le marché du/dans son milieu de travail en France. Il comprend quinze cours. Les sujets des cours sont : se présenter, présenter sa famille, parler de ses activités, remplir un formulaire administratif, faire une demande et y répondre, exprimer ses besoins, le corps et l'hygiène, faire un achat, téléphoner et prendre un rendez-vous, prendre les moyens de transport, connaître les valeurs de la République française ainsi que les relations hommes/femmes en France. Dans chaque cours, il y a une vidéo pour l'explication de la leçon, une rubrique intitulée « place aux activités » pour faire des activités, des exercices lexicaux et grammaticaux, ainsi qu'une rubrique pour travailler la phonétique.

Des informations et des conseils sont présentés pour bien suivre le LMOOC, en particulier à propos de son organisation. Sont également présentés des exercices-tels que ceux proposés sur le site de TV5monde en lien externe, ainsi que sur la traduction des pages de ce site en plusieurs langues, comme l'arabe. Une rubrique de progression est consacrée aux résultats des apprenants dans les tests de révision à la fin de cinq cours. Un forum de discussion animé par un enseignant est mis à la disposition des apprenants.

Le tableau suivant synthétise les caractéristiques des LMOOC FLE selon les niveaux des apprenants, et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage, les traits didactiques distinctifs, l'inscription et l'évaluation.

Tableau 3 : Caractéristiques des LMOOC FLE

LMOOC	Niveau des apprenants	Objectifs d'apprentissage	Activités d'apprentissage	Traits didactiques distinctifs
Parole de FLE	B1	Développer la compréhension orale	Tâches langagières écrites complexes (résumé, synthèse, etc.)	Authenticité des vidéos et apprentissage des techniques rédactionnelles en français.
Inscription & Evaluation	- Inscription gratuite. - Une attestation de suivi avec succès à la fin en cas de l'obtention d'une note suffisante aux évaluations proposées.			
Cours de français langue étrangère A2	A2	Apprentissage général du FLE	-Activités d'écoute, de lecture, d'écrit. -Exercices de grammaire et du lexique. -Activités de compréhension orale et écrite.	-Documents authentiques oraux et écrits sur la vie à Paris.
			-Tâches langagières.	
Inscription & Evaluation	- Inscription gratuite. - Evaluation par les pairs des textes de production écrite et auto-évaluation. - Attestation de suivi avec succès aux apprenants réussissant à obtenir une note supérieure à 60%. La note se compose du résultat au test final qui est proposé à la fin des sept semaines et reprend les connaissances présentées. -Inscription payante pour l'obtention du Certificat officiel de l'Alliance française de Paris.			
Préparer et réussir le Delf B2 et le Dalf C1	B2-C1	Préparation aux examens du DELF et DALF	Activités communicatives de production orale et écrite et de compréhension orale et écrite	Préparation complète aux examens du DELF et des DALF
Inscription & Evaluation	- Inscription gratuite. - Examens. -Attestation de suivi finale comptée en fonction de la réalisation des examens de compréhension et production orales et écrites.			
Formation langue étrangère (FLE)	A1	Apprentissage général du FLE	Exercices fermés et activités linguistiques	Outils d'aide à l'apprentissage comme la traduction des vidéos d'explication, consignes en (arabe, anglais, pachto).
Inscription & Evaluation	- Inscription gratuite. -une auto-évaluation, un test de connaissance après toutes les cinq leçons. - une attestation de suivi avec succès est attribuée par l'AFPA aux apprenants réussissant à obtenir une note supérieure à 70%.			

3. Les potentialités offertes par les LMOOC dans l'enseignement/ apprentissage du FLE

Nous viserons en particulier à présenter dans les lignes suivantes les potentialités didactiques, à partir de l'analyse des LMOOC présentés ci-dessus, qui contribuent au développement de la formation en français langue étrangère dans des pays non francophones.

La présence du professeur

Dans certains LMOOC du FLE, l'intervention des professeurs dans les cours transmis sous forme de vidéos est comparable au cours de langue en présentiel. La présence physique des professeurs est essentielle, en particulier pour le public de niveau débutant. C'est le cas de « Formation langue étrangère (FLE) » où le rôle de l'enseignant est d'expliquer la leçon, de présenter le déroulement des cours, et d'indiquer les activités à faire. Cette présence dans une formation à distance par les vidéos a un double avantage : le premier est l'effet rassurant pour des débutants de la présence d'un professeur : l'apprenant a le sentiment qu'il n'est pas laissé seul devant un écran, des vidéos ou des ressources sans l'intervention du professeur, comme c'est le cas dans certaines formations en ligne. Cela réduit le sentiment de solitude.

Le deuxième est en relation avec le caractère natif du professeur. L'apprenant s'habitue dès les premiers cours à entendre la langue française et à en acquérir naturellement les sons, de même que certaines expressions. L'interaction avec les enseignants et les autres participants se fait dans le forum. Dans le « Cours de français langue étrangère A2 », les membres de l'équipe pédagogique de l'Alliance Française déclenchent la discussion et proposent des tâches d'interaction dans les forums.

Le caractère gratuit

L'une des potentialités importantes des cours massifs est la gratuité. Les formations à distance proposées par des Universités bien réputées ont d'habitude des frais d'inscription et de certification. La mise en ligne des cours ouverts, massifs et gratuits, a permis aux apprenants distants d'en profiter sans être obligés de s'inscrire dans des formations à distance avec des coûts élevés. A l'exception du « cours de français langue étrangère A2 » qui permet d'avoir un certificat de l'Alliance Française de Paris, mais après une inscription payante, les trois autres LMOOC sont gratuits. Ils offrent une attestation de suivi, ce qui valorise la participation de l'apprenant à ces cours ainsi que son engagement à terminer l'apprentissage.

Un apprentissage basé sur des activités variées, adaptées à la diversité des contextes d'enseignement du FLE

Bien que toutes les tendances actuelles évoquent l'importance d'un enseignement où les tâches et les projets, activités préconisées par la perspective actionnelle, doivent figurer au centre de l'activité de l'apprenant, nous ne pouvons pas dire que tous les contextes de formation du FLE ont réussi à les intégrer. Or il n'est pas étonnant de voir que les apprenants dans des contextes adoptant une méthodologie (grammaire-traduction) sont encore loin de pratiquer des activités linguistiques issues des principes de l'approche communicative. Les LMOOC leur offrent donc la possibilité d'être intégrés à des environnements d'apprentissage communicatif. Le « Cours de français langue étrangère A2 » propose plutôt ce type d'activités communicatives, simulant des actions proches de la vie réelle. Par exemple, une activité de type « recherche des différents lieux sur la carte de Paris sur Google Maps » met à la disposition un document imprimé du Google Maps pour chercher les lieux. « Préparer et réussir le Delf B2 et le Dalf C1 » présente des activités langagières de production et de compréhension orales et écrites. « Paroles de FLE » propose des tâches simples et complexes. En rédigeant un article de synthèse, cette pratique d'analyse aide les apprenants à acquérir des savoir-faire souvent demandés dans la vie professionnelle ou à l'Université.

« Formation langue étrangère (FLE) » représente le mieux la méthodologie traditionnelle, et ses exercices sont de type fermés, grammaticaux et lexicaux. En effet, Barcéna & Martin-Monje (2014) soulignent l'importance de considérer l'apprentissage des langues comme un apprentissage basé sur les compétences, et de ne pas le limiter à un apprentissage focalisé sur les contenus. Il s'agit de mettre en pratique les capacités réceptives, productives et interactives, qu'elles soient verbales ou non verbales. L'apprentissage d'une langue ne pourrait en aucun cas être seulement basé sur les contenus, qui se focalisent sur l'assimilation passive du vocabulaire. A notre sens, pour qu'un LMOOC soit efficace pour les débutants en langue étrangère, il est souhaitable de l'intégrer à un dispositif de formation

centré sur les compétences langagières. D'ailleurs, les liens vers des sites d'apprentissage du FLE présentant des activités et des tâches pour développer les compétences langagières peuvent aider les apprenants à combler cette lacune.

4. Un centrage sur les thématiques culturelles

Les contenus disponibles sur les LMOOC représentent la culture française et constituent un moyen important pour initier les apprenants à la culture française. Par exemple, « formation de langue étrangère (FLE) » propose des thématiques pour remplir un formulaire administratif, connaître les valeurs de la République, les femmes et les hommes en France. Ces thématiques sont réservées aux pages de la présentation de la culture dans les manuels FLE et ne sont pas d'habitude présentées dans une leçon principale dans les manuels. Dans le « cours de français langue étrangère A2 », la rubrique « je m'informe » est réservée à la culture. Cependant, elle est présentée sous forme de vidéo pédagogique exposant des photos sur la culture française accompagnée d'une explication d'un aspect culturel tel que la sortie à Paris, le sport, la nourriture, etc. La conception de ces cours est faite de manière à impliquer les apprenants dans la découverte et la consultation des ressources sur la culture Française.

« Parole de FLE » fait des vidéos, des documents ressources à partir desquels les apprenants vont réaliser des activités rédactionnelles, un outil de connaissance culturelle. Le voyage à Nantes, les Géants de Royal de Luxe à Nantes sont, entre autres, des vidéos représentatives de la culture nantaise.

5. Des documents authentiques mis à la disposition des apprenants

Un apprenant de FLE n'habitant pas dans un pays francophone pourrait être inscrit dans un LMOOC pour s'intégrer à un environnement d'apprentissage francophone d'excellence. Ayant la possibilité de regarder des vidéos de cours en français et de réaliser des activités et des tâches communicatives, tant au niveau de l'oral que de l'écrit, ce type de formation à distance met à la disposition des apprenants des documents authentiques pour l'apprentissage de la langue française. Le manuel FLE n'est plus la seule ressource d'apprentissage dans des contextes non francophones et par conséquent, l'enseignant qui ne s'intéresse pas à l'utilisation des TIC dans son cours n'est plus la seule ressource d'enseignement.

Le « cours de français langue étrangère A2 » qui se donne pour objectif de faire connaissance de la vie courante à Paris propose des vidéos authentiques de rencontre avec des gens exerçant différentes professions. Les documents authentiques peuvent être utilisés en cas d'inadéquation des manuels, par exemple si les sujets qui y sont traités sont inintéressants, ou lorsque le coût des manuels est élevé. Les documents authentiques peuvent servir à donner une image authentique des sociétés et permettent à l'apprenant d'avoir une attitude favorable vis-à-vis de la langue et de la culture française, ce qui motive l'apprenant dans son apprentissage de la langue étrangère.

6. Un apprentissage des savoirs et savoir-faire relatifs à la discipline scientifique du FLE

Une des spécificités de l'apprentissage réalisé est que les apprenants entrent dans la culture scientifique de la discipline, c'est-à-dire que les apprenants n'ayant pas une expérience de formation dans des contextes francophones peuvent développer des connaissances sur l'apprentissage des langues, et acquérir des savoir-faire relatifs à l'écrit et aux techniques rédactionnelles du français. « Parole de FLE » offre ce type de formation à travers les vidéos et les articles de référence sur les langues. Une vidéo sur l'intercompréhension du projet Eurom 5, un entretien avec l'auteur de l'ouvrage le Prisme des langues, ainsi que les rubriques sur la méthodologie de l'oral et celle de l'écrit témoignent du rôle de LMOOC dans la construction des savoirs disciplinaires en langues.

En outre, l'apprentissage des techniques rédactionnelles propres à la langue française, telles que le résumé, la synthèse, le compte-rendu, est d'un intérêt particulier en FLE. Ces genres très peu travaillés dans les classes de langue en présentiel, surtout celles qui adoptent des méthodologies traditionnelles, pourraient être mieux travaillés dans une formation à distance, lorsque les explications et les méthodologies de l'écriture sont mises à disposition de l'apprenant, qui bénéficie à son tour d'une évaluation de sa production, et du temps suffisant pour la réaliser.

7. L'évaluation

Les cours massifs permettent aux apprenants de s'auto-évaluer par la réalisation d'activités et par des exercices autocorrectifs, à l'aide de liens renvoyant à des sites d'apprentissage de la langue française. A la fin de chaque semaine ou d'un certain nombre de séquences, une évaluation est faite pour vérifier l'acquisition des connaissances et des savoir-faire. L'apprenant peut suivre le développement de son apprentissage dans la rubrique de progression.

Tous les LMOOC utilisent donc une évaluation formative et sommative ; ils ont des réponses automatisées aux quiz ou examens. L'évaluation par les pairs est une caractéristique essentielle de ces cours. Les productions sont alors lues, commentées et corrigées par d'autres étudiants. L'étudiant doit soumettre une production pour pouvoir corriger les corrections d'autres étudiants. Les contenus des productions se fondent sur les cours, les vidéos et les documents authentiques proposés par l'équipe pédagogique du cours. « Préparer et réussir le Delf B2 et le Dalf C1 » demande aux étudiants-évaluateurs de se baser sur une grille d'évaluation pour pouvoir évaluer les productions de leurs pairs. Toutefois, « Paroles de FLE » ne donne pas de critères d'évaluation des tâches d'écriture complexes.

La nouvelle situation d'évaluation a un effet moins stressant sur les apprenants quand on compare les mêmes tâches réalisées dans les cours universitaires en présentiel. Les contraintes temporelles sont réduites, étant donné que l'apprenant a une semaine pour soumettre son travail à l'évaluation. Il travaille de façon individuelle tout en ayant la conscience que l'erreur est une source d'apprentissage de la langue, et que l'apprenant est autorisé à en commettre, tout comme les autres apprenants. L'avantage majeur de l'évaluation par les pairs est que « Le processus d'évaluation par les pairs est en soi une forme d'apprentissage, du fait de la réflexion critique qu'elle implique » (Cisel & Bruillard, 2012). L'anonymat est un élément qui diminue le sentiment d'embarras quand l'apprenant fait des erreurs ; il encourage ce dernier à réessayer, et à faire plus d'efforts pour écrire un texte correct, ce qui permet d'accroître sa motivation.

8. Le plurilinguisme

Le plurilinguisme est défini par le CECRL (2001) comme la capacité des locuteurs à employer plus d'une langue. Ce terme envisage les langues du point de vue de ceux qui les parlent et qui les apprennent (Beacco et al. 2016). La présence des langues telles que l'arabe, l'anglais et d'autres langues dans les cours massifs aide l'apprenant à construire son répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles, et à le faire évoluer. Elle permet à l'apprenant de développer sa compétence plurilingue en lui offrant tout type de médiation. Ces langues, présentes dans la traduction des ressources du français vers d'autres langues, et la présentation des activités d'éveil au plurilinguisme, permettent de développer la motivation des apprenants et de leur donner la confiance pour affronter une nouvelle expérience langagière dans le cadre d'une formation à distance.

La présence du plurilinguisme pourrait être justifiée par deux raisons.

La première concerne le niveau débutant des apprenants, et le besoin d'utiliser la langue maternelle du public qui bénéficie de la formation. Ainsi, « Formation de langue

étrangère (FLE) » propose une traduction des consignes, des légendes et du discours du professeur, ainsi que ses explications en arabe, anglais et pachto. Le recours à la langue maternelle des apprenants facilite la compréhension des exigences des cours. Pour les débutants, se mettre devant l'écran pour suivre une leçon de français présentée par un professeur natif en langue étrangère frustre l'apprenant, en particulier pour les premiers cours, parce que l'apprenant n'a aucune connaissance linguistique lui permettant d'analyser les informations reçues ou de savoir le sens des phrases émises. Une interface vidéo permettant de lire les légendes en regardant une vidéo, et en sélectionnant l'une des langues pour comprendre les cours selon le niveau des apprenants est d'une grande aide, et une caractéristique essentielle pour une vidéo dans un LMOOC.

La deuxième raison relève de l'éducation au plurilinguisme. « Parole de FLE », qui vise un public du niveau B2, propose de tâches liées au lexique et au plurilinguisme. Un répertoire plurilingue des expressions (français, espagnol et anglais) ainsi qu'un atelier méthodologique de comparaison des langues sont proposés pour éveiller les apprenants à l'importance du plurilinguisme et les encourager à la comparaison entre les langues. Toutefois, nous pensons que l'intégration d'une interface autonome de dictionnaires multilingues en ligne comme Multidict, qui comprend plus de cent langues et des dictionnaires en ligne de haute qualité (monolingue et bilingue), permet de tirer le meilleur parti d'un apprentissage de langue étrangère.

9. L'utilisation des Forums

Les forums sont utilisés pour encourager les apprenants à communiquer en français langue étrangère. Ils sont invités à publier leurs productions et à exprimer leur avis à propos d'un sujet de discussion. La consultation des forums est encouragée pour trouver une réponse à des questions méthodologiques ou thématiques sur les sujets abordés dans les cours. Les LMOOC évoqués ci-dessus illustrent ce type d'utilisation des forums. Toutefois, l'interaction professeur-apprenant est plus manifeste dans les LMOOC pour les débutants « Formation de langue étrangère (FLE) », et « Cours de français langue étrangère A2 ». Une observation des fils de discussion montre que le professeur intervient et répond aux questions des apprenants. « Parole de FLE » et « Préparer et réussir le Delf B2 et le Dalf C1 » montrent une prédominance de l'interaction entre les apprenants. Les niveaux des apprenants imposent donc le type d'interaction.

Pour une formation à distance en langues, les sessions de discussion synchroniques sont importantes. Un LMOOC, dédié à l'enseignement de l'espagnol, a commencé à développer des sessions d'expression orale et à les mener via des conférences vidéos, Google Hangouts. Son public cible est celui d'apprenants anglophones débutants. Le but de ces sessions est de faire des réunions de pratique orale, afin que les étudiants puissent interagir les uns avec les autres, pratiquer la langue ensemble et travailler sur des activités collaboratives en petits groupes (Gimeno-Sanz et al., 2017). En FLE, il manque encore ce type de LMOOC, où les forums constituent des outils permettant la communication et l'interaction orale entre les apprenants.

Conclusion

Cet article a exploré l'utilité des LMOOC dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans des contextes non francophones. Il faut dire que les spécificités des contextes d'enseignement des langues étrangères et les méthodologies adoptées, ainsi que les profils des apprenants dans ces contextes, déterminent les avantages de leur usage dans une classe de langue. L'innovation pédagogique que peut apporter l'intégration de ces cours massifs ouverts en ligne dans une classe de langue ne doit pas être vue en dehors des pratiques des apprenants. Cela dit, un LMOOC du FLE, par exemple pour un apprenant arabophone résidant dans un pays non francophone, peut bien développer ses compétences linguistiques si son intégration par l'enseignant est bien réfléchie.

La théorie d'apprentissage sous-jacent au cours massif en ligne, qu'elle soit connectiviste ou behavioriste, détermine la qualité de la formation. En adoptant les principes

théoriques du connectivisme, on s'achemine de plus en plus vers des pratiques impliquant davantage l'apprenant. En revanche, la typologie de ces cours en cMOOC ou en xMOOC n'indique pas nécessairement au niveau pédagogique une supériorité des premiers par rapport aux derniers, selon certains auteurs (Mohamed & Hammond, 2018). En effet, la pédagogie accompagnant ces formations et la capacité de l'enseignant à sélectionner les ressources, les séquences et les outils, jouent un rôle décisif dans la réussite d'une formation intégrant les LMOOC.

Enfin, nous pouvons dire que cette recherche doit ouvrir des perspectives sur les pratiques des apprenants et des enseignants dans l'enseignement/apprentissage du FLE, non seulement dans ce type de cours, mais aussi sur la manière de l'adapter pour l'intégrer dans un dispositif en présentiel d'apprentissage des langues étrangères.

Acknowledgment

This research was funded by the Deanship of Scientific Research at Princess Nourah bint Abdulrahman University through the Fast-track Research Funding Program.

Bibliographic references

- BARCENA, E. – MARTIN-MONJE, E. 2014. Language MOOCs: an Emerging Field. In E. Marin Monje & E. Bárcena Madera (eds.). *Language MOOCs: Providing learning, Transcending Boundaries*. Warsaw/Berlin : De Gruyter Open, pp. 1-13. ISBN 978-84-8294-689-4.
- BEACCO, J.-C. et al. 2016. Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Conseil de l'Europe. ISBN 978-92-871-8233-3.
- BEIRNE, E. et al. 2017. LMOOCs, classifying design : survey findings from LMOOC providers, in K. Borthwick et al. *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions-short papers from EUROCALL*, Research-publishing.net, pp. 30- 34. ISBN 13: 978-2-490057-04-7
- CAMILLERI, V. et al. 2014. MOOCs: Exploiting Networks for the education of the Masses or just a trend? " In G. Mallia. *The social classroom: integrating social network use in education*. Harrisburg, USA: Idea Group, pp. 348 - 366. 978-1-4666-4906-4.
- CHARLIER, B. 2014. Les MOOC : une innovation à analyser. In: *Distance et médiations des savoirs*, n. 5. ISSN 2264-7228.
- CISEL, M. – BRUILLARD, E. 2012. Chronique des MOOC. In: *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation (STICEF)*, vol. 19, ISSN : 1764-7223.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris : les Éditions Didier. ISBN 227805075-3.
- DEMAIZIERE, F. 2002. Autoformation et individualisation. In L., Vincent Durroux & R., Panckhurst (dir). *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ? METicE*, collection « MédiaTic », université Montpellier3, Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée, pp. 15-30, ISBN 2-84269-467-8.
- DOWNES, S. 2012. *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. Canada:National research council. ISBN 978-1-105-77846-9.
- GAUGLER, K. 2016. Technology and the 21 st century language classroom. In J. Shrum, & E. Glisan. *Teacher's Handbook, Contextualized Language Instruction*. Boston: Cengage learning, pp. 409 – 433, ISBN 978-1-305-10970-4.
- GIMENO-SANZ A. et al. 2017. Additional Functionalities to Convert an xMOOC into an xLMOOC. In C. Delgado Kloos, Jermann P., Pérez-Sanagustín M., Seaton D., White S. (eds). *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus. EMOOC 2017*. Springer International Publishing. pp. 48- 57, ISBN 978-3-319-59043-1.
- LANDRY, P. 2014. Les MOOC changeront-ils le rôle des universités ? In: *Distance et médiations des savoirs*, n. 6. ISSN 2264-7228.

RODRIGUEZ, C.O. 2012. MOOCs and the AI-Stanford like courses: two successful and distinct course formats for massive open online courses. In: European Journal of Open, Distance and E-Learning, vol. 15, n. 2, pp. 1-13. ISSN 1027-5207.

SHAH, D. – PICKARD, L. 2019. Massive List of MOOC Providers Around The World. Disponible sur : <https://www.class-central.com/report/MOOC-providers-list/>

SIEMENS, G. 2005. Connectivisme: a learning theory for the digital Age. In: International journal of instructional technology and distance learning, vol. 2, n.1, ISSN 1550-6908.

SOKOLIK, M. 2014. What constitutes an effective language MOOC? In E. Martin- Monje, & F. Barcéna Madera (dir.). Language MOOC: Providing learning, transcending boundaries. Warsaw/Berlin : De Gruyter Open, pp. 16-32, ISBN: 9783110422504.

SPRINGER, C. 2015. Evaluation des compétences en langues : peut-on dépasser les standards ? In M. Watrelot, & C. Polzin-Haumann (dir.). L'évaluation des compétences langagières : un regard franco-allemand sur les défis et perspectives actuels. Namur : Presses universitaires de Namur , pp. 47- 70, ISBN 2870378793.

MANGENOT, F. 2016. Le numérique entre effets de mode et réelle innovation. In A. Potolia & D. Lemay(dir.). Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes. Paris: Editions des archives contemporaines, pp. 1-14, ISBN-10: 2813001414.

MOHAMED, M. – HAMMOND, M. 2018. MOOCs, a differentiation by pedagogy, content and assessment. In: The International Journal of Information and Learning Technology, vol. 35, n.1, pp. 2-11, ISSN 2056-4880.

Available online:

Class central : <https://www.class-central.com>

Cours de français langue étrangère A2 : <https://www.fun-MOOC.fr/courses/AFPIF/79001S02/session02/info>

Formation de langue étrangère (FLE) : https://MOOC.afpa.fr/courses/coursev1:afpa+MOOC_FLE_AFPA+FLE/courseware/7069ce304bae45ec8719cc7298dbfa6b/a7663bfeae384b8ca52200b536636746/

Paroles de FLE : <https://www.funMOOC.fr/courses/univnantes/31001/session01/courseware/403b26191f864015aebcfc7492ed4851/>

France université Numérique : <https://www.fun-MOOC.fr/>

Préparer et réussir le Delf B2 et le Dalf C1 –session 1 : <https://www.fun-MOOC.fr/courses/ujendouba/36002/session01/info>

MOOC francophone : <https://MOOC-francophone.com/>

Multidict : <http://www.micmap.org/multidic/>

Words: 6436

Characters: 43 061 (23,92 standard pages)

Assoc. prof. Rana Kandeel, PhD.
 Department of translation-French program
 Faculty of Languages
 Princess Nourah bint Abdulrahman university
 Kingdom of Saudi Arabia (KSA), Riyadh
 Saudi Arabia
 RHKandeel@pnu.edu.sa

Neologisms of physical and rehabilitation medicine terminology in French

[Les neologismes en français de la médecine physique et de réadaptation]

Roman Pomirko – Rostyslav Koval – Olha Romanchuk – Myroslava Danylevych – Olesya Cherkhava

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.03

Abstract

The article is devoted to the lexical and structural analysis of neologisms in physical and rehabilitation medicine terminology in French. It is necessary to stress that communicative technologies (smartphones, phablets, tablets, and smart watches), social networks, on line voice and video calls app, virtual reality, different simulators for rehabilitation and functional recovery of handicapped people have direct impact upon new terms formation. It has been determined that the component “tele-” is widely used to form neologisms in French. The English suffix -ing is often used to form terms denoting a process. English borrowings are also widely used to denote modern technologies in this sphere.

Key words: neologism, terminology, analysis, physical and rehabilitation medicine, French

Résumé

L'article est consacré à l'analyse des particularités lexicales et structurelles des néologismes en français de la médecine physique et de réadaptation. Les technologies de communication (les smartphones, les phablets, les tablettes tactiles et les montres connectées), le développement des réseaux sociaux, l'élaboration des applications mobiles, la réalité virtuelle, les simulateurs pour la réadaptation et la rééducation fonctionnelle des personnes handicapées influencent directement sur la formation de nouveaux termes. Le formant “télé-” est l'un des moyens les plus productifs pour créer des néologismes. Le suffixe anglais “-ing” est utilisé pour former des termes faisant référence à un processus. Les emprunts anglais dénomment les technologies sophistiquées.

Mots-clés: néologisme, terminologie, analyse, médecine physique et de réadaptation, français

L'introduction.

Une analyse de l'organisation systématique du vocabulaire de la langue appartient à l'un des domaines les plus urgents de la recherche linguistique moderne (Pomirko, 2009: 5). Le développement rapide des connaissances scientifiques et techniques aujourd'hui résulte du fait que plus de 90 % des nouveaux mots apparaissant dans les langues modernes constituent un vocabulaire spécial (Grinev-Grinevich, 2008).

On appelle “néologisme” tout mot de création récente ou emprunté depuis peu à une autre langue, ou toute acception nouvelle du mot déjà ancien (Dubois, 1974: 335). La néologie est le processus de formation de nouvelles unités lexicales (Dubois, 1974: 334).

On distingue néologie de forme et néologie de sens. Dans les deux cas, il s'agit de dénoter une réalité nouvelle (nouvelle technique, nouveau concept, nouveaux réalités de la communauté linguistique concernée). La néologie de forme consiste à fabriquer pour ce faire de nouvelles unités; la néologie de sens consiste à employer un signifiant existant déjà dans la langue considérée en lui conférant un contenu qu'il n'avait pas

jusqu'alors – que ce contenu soit conceptuellement nouveau ou qu'il ait été jusque-là exprimé par un autre signifiant (Dubois, 1974: 335).

Aujourd'hui, la science du langage a un caractère systémique très prononcé – tout phénomène nouveau, les théories sont basées sur des connaissances déjà connues, des hypothèses, ne sont utilement mis à jour que dans le contexte de la cohérence, dont les éléments forment un complexe holistique, subordonné au rapport de la hiérarchie, et fonctionnent dans les limites d'images de langage du monde (Pomirko, 2009: 6). Au stade actuel du développement de la terminologie, la fonction cognitive du terme apparaît, reconnaissant le terme comme le résultat d'un long processus de connaissance de l'essence des objets et des phénomènes de la réalité objective (Dudok, 2009: 179).

Les technologies font de plus en plus leur apparition en réadaptation (Gauthier, 2018: 22). L'utilisation de la technologie permet de varier les exercices et peut favoriser la motivation de certains usagers ainsi que de réduire le nombre d'intervenants nécessaires pour une thérapie, d'augmenter l'intensité, le nombre de répétitions et le temps d'exécution d'un exercice (Gauthier, 2018: 23). De surcroît, au cours de ces dernières années, on a noté un intérêt croissant pour l'utilisation des TIC (technologies d'information et de communication) en réadaptation dans la littérature scientifique (Kairy 2017).

Le but de recherche.

Le but de notre recherche consiste en analyse des particularités lexicales et sémantiques des néologismes en médecine physique et de réadaptation de français.

La méthodologie.

Pour atteindre les objectifs fixés, on a utilisé la méthode étymologique et la méthode descriptive ainsi que l'analyse de formation de termes. La portée scientifique consiste en tentative de faire la présentation des néologismes en question et d'entrer dans les détails de leur apparition. Nous allons étudier les facteurs qui influencent la création de nouveaux termes. Les néologismes sont tirés des dictionnaires, des articles scientifiques et des rapports qui concernent la médecine physique et de réadaptation.

Les résultats.

La question de la néologie est le plus souvent abordée sous l'angle de la langue générale, mais ce sont les langues de spécialité qui produisent le plus de termes nouveaux, en relation avec le développement des sciences et des techniques (Guide de néologie, 2014: 5). Lorsque la pratique professionnelle exercée est médicale, mais qu'elle est dédiée au champ fonctionnel et du handicap, la question terminologique se pose pour dire les pratiques de terrain (Wirotius, 2011: e282).

Aujourd'hui en français les discussions se poursuivent sur les termes utilisés pour exprimer le sens de la réadaptation. Voilà pourquoi avant tout on va analyser les définitions modernes des termes: "réadaptation" (f), "rééducation" (f), "réhabilitation" (f), "réinsertion" (f), "récupération" (f).

Le terme "réadaptation" (f) possède un sens large. Il est utilisé dans tous les domaines de l'activité humaine – politique, juridique, mentale, sportive etc. En médecine, il s'agit du processus de restauration de la santé, de la personnalité et du statut social des patients et des personnes handicapées (Mukhin, 2009: 17; Danylevych, 2019). Le terme est approprié quand il s'agit des malades et des handicapés, et l'effet obtenu implique la restauration (totale ou partielle, en utilisant les forces et les moyens de la rééducation médicale, directement ou indirectement) des trois composantes de la réadaptation (médicale, professionnelle et sociale), ce qui nécessite les efforts de spécialistes de différents profils qui forment l'équipe interdisciplinaire (Malakhov, 2016).

La "réadaptation" (f) est un mot relativement nouveau dans la langue française. Il apparaît pour la première fois dans le dictionnaire Le Petit Robert en 1897 et le verbe "réadapter" en 1899 (Hamonet, 2005). En 1933, on lui donne un sens thérapeutique en ajoutant "fonctionnelle" (Hamonet, 2005).

Le Dictionnaire de kinésithérapie et réadaptation (2007) définit la “réadaptation” comme la réduction des séquelles fonctionnelles d’un accident de santé (suites opératoires, traumatisme, pathologies diverses) dans le but de restaurer les meilleures conditions de vie et, si possible, à réinsérer le sujet dans sa vie socio-professionnelle (Dufour, 2007: 445).

Inès Kramers-de Quervain et Otto Knüsel considèrent que la réadaptation est l’engagement coordonné de mesures médicales, de soins, sociales, professionnelles, techniques et pédagogiques visant à améliorer les capacités fonctionnelles des patients et à permettre à ces derniers des activités aussi autonomes que possible et la participation à l’ensemble des activités de la vie quotidienne dans la mesure de leurs moyens (Kramers-de Quervain, 2012). L’accent est mis sur la restauration maximale des fonctions perdues et le retour à une vie sociale et professionnelle normale dans les limites du possible.

La “rééducation” (f) désigne l’action de rétablir l’usage normal d’une fonction, d’un membre ou d’un organe. Le terme est fixé en 1900 (CNRTL), ou bien en 1899 (Le Petit Robert, 2012). En 1915 on fixe la “rééducation (f) professionnelle”, en 1956 – la “rééducation (f) motrice” (CNRTL). La “réhabilitation” (f) (1401) signifie le fait de rétablir dans une situation juridique antérieure, en relevant de déchéances, d’incapacités (Le Petit Robert, 2012). La “réinsertion” (f) est fixé en 1956 et désigne l’ensemble des mesures médico-sociales visant à favoriser le retour dans la société (CNRTL). La “récupération” (f) désigne le processus de retour à l’état antérieur de l’organisme après l’effort (Dufour, 2007: 446).

On utilise le terme “médecine physique et de réadaptation” en France depuis 1995, après le changement de la nomination “rééducation et réadaptation fonctionnelles” / “RRF” (Facione-Roger, 2010). Le Dictionnaire de kinésithérapie et réadaptation (2007) propose comme synonyme pour “rééducation (f) et réadaptation (f) fonctionnelles” le terme “réhabilitation (f) fonctionnelle” (Dufour, 2007: 447).

La “rééducation (f) et réadaptation (f) fonctionnelles” signifie: 1) en médecine – dénomination de la discipline médicale française de médecine physique et de réadaptation; 2) en kinésithérapie – programme particulièrement orienté vers l’entraînement des grandes fonctions, tant sur le plan personnel (indépendance) que socio-professionnel (Dufour, 2007: 447). Le Dictionnaire du handicap (2011) définit les termes: “rééducation (f) fonctionnelle” / “médecine (f) de rééducation fonctionnelle” / “médecine (f) physique et de rééducation (f) fonctionnelle” comme “la discipline médicale qui s’inscrit en complément des différents modes de prises en charge susceptibles d’être offerts aux malades souffrant d’affections invalidantes. Mettant en œuvre des techniques diversifiées, elle aborde l’individu dans sa globalité et a pour objectif de lui permettre un retour à une activité professionnelle, sportive et de vie quotidienne” (Zribi, 2011: 284).

Julia Facione-Roger porte attention sur les origines bipolaires de la spécialité “médecine (f) physique et de réadaptation”. Elle a pour but de coordonner et d’assurer la mise en application de toutes les mesures visant à prévenir ou à réduire au minimum inévitable les conséquences fonctionnelles, physiques, psychiques, sociales et économiques des déficiences ou incapacités. Elle comporte la mise en œuvre méthodique des actions nécessaires à la réalisation de ces objectifs, depuis le début de l’affection, jusqu’à la réinsertion du patient dans son milieu ambiant et dans la société (d’après Facione-Roger, 2010: 31). C’est une véritable “médecine de la fonction” (Facione-Roger, 2010: 31).

Elle propose l’interprétation suivante: 1) “médecine (f) physique” fait référence aux moyens d’évaluation et thérapeutiques utilisés principalement en médecine physique et de réadaptation, n’utilisant ni médicament, ni intervention chirurgicale, mais des techniques manuelles et instrumentales; 2) “réadaptation” (f) regroupe l’ensemble des moyens médicaux, psychologiques, sociaux qui permettent à une personne en

situation de handicap, ou menacée de l'être, du fait d'une ou plusieurs limitations fonctionnelles de mener une existence aussi autonome que possible (d'après Facione-Roger, 2010: 31).

Notons qu'en 2011, la revue "Annals of Physical and Rehabilitation Medicine" a publié les articles sur l'interprétation et l'utilisation correcte des termes concernant le processus de réadaptation. Par exemple, au Québec, Canada, les classiques 3R, rééducation-réadaptation-réinsertion, sont peu employés dans le langage usuel et on ne fait pas de distinction majeure entre les trois. L'usage du mot "rééducation" est rare. On utilise plutôt "réadaptation" (f) dans un sens large, qui désigne l'ensemble des mesures visant le retour de l'individu à l'autonomie la plus complète possible sur les plans physique, mental, social et économique. Selon l'Office québécois de la langue française (2005), les mots "réadaptation" (f), "réhabilitation" (f) et "rééducation" (f) peuvent être considérés comme synonymes. En ce qui concerne le mot "réinsertion", elle désigne l'action visant à restaurer l'insertion d'un individu dans son environnement habituel (Swaine, 2011: e282).

Jean-Michel Wirotius dit que le mot "rééducation" (f) est à côté de pratique. Le champ sémantique du mot "réadaptation" (f) est encore plus vaste et oriente le regard vers un devenir social optimisé lorsqu'un événement vient rompre le fil de la vie et non vers une pratique professionnelle (Wirotius, 2011: e282).

J.-P. Devailly et L. Losse soulignent que le contenu conceptuel des termes "rééducation" (f) et "réadaptation" (f), malgré leur usage si naturel en France, se caractérise par une instabilité sémantique chronique. Ces deux activités se définissent par leur finalité et entretiennent des rapports étroits dans la fonction que leur attribuent les professionnels dans le système de soins. Trois relations sont possibles: l'identité où la réadaptation se confond avec le sens anglo-saxon de réhabilitation; la différenciation des concepts qui répondent à des objectifs différents; l'inclusion de la rééducation dans le champ d'activité plus vaste de la réadaptation (Devailly, 2011: e282).

A. Yelnik note que le terme de "réadaptation" est tantôt employé dans le sens de réadaptation fonctionnelle, tantôt plus globalement. Au sein de la classique trilogie des 3R, rééducation-réadaptation-réinsertion, la rééducation fonctionnelle désigne les moyens à mettre en œuvre pour la récupération de la fonction, ce qui peut inclure des formes d'adaptation à des dysfonctionnements physiologiques non guérissables pour maintenir ou récupérer une fonction. La réadaptation fonctionnelle s'entend alors comme les moyens d'adaptation à une situation nouvelle où la fonction antérieure est manifestement altérée et doit être suppléée par une autre approche: se servir du bras gauche lorsque le droit est paralysé. La réinsertion désigne alors le versant social, familial et professionnel de la réadaptation de l'individu dans son environnement (Yelnik, 2011: e281). On voit clairement qu'il est un peu difficile de délimiter les bornes et les acceptions exactes de la terminologie en question.

Maintenant envisageons les causes de l'apparition des néologismes. Souvent, l'émergence de mots nouveaux est liée à l'apparition de nouvelles réalités, de nouveaux concepts, au développement de la technologie et de la culture, à l'expansion et à l'enrichissement du savoir humain (Budagov, 1965: 41). Les innovations lexicales apparaissent dans toutes les langues du monde, mais leur nombre et leur taux dans une langue sont étroitement liés au niveau de développement socio-économique, scientifique et technologique du peuple qui est porteur de cette langue et la perfection de ses propres moyens de créativité verbale (Rusanivskij, 1972: 169).

La différence dans les méthodes de réflexion de la conscience sociale des processus d'émergence de nouvelles catégories de réalités objectives et de disparition de catégories dépassées, ainsi que le rythme et la nature de la formation de nouveaux concepts ou idées et la disparition de concepts dépassés se manifeste conséquemment dans le rapport entre les processus d'occurrence et la disparition des unités lexicales correspondantes dans le vocabulaire du langage (Kolomiyc, 1973: 45).

Nous sommes d'accord avec Vlasta Křečková qui dit que les progrès scientifique, technique et culturel du XX^{ième} siècle ont eu pour effet la création d'un nombre important de termes nouveaux. Parallèlement au développement, d'une part, des recherches sur la néologie concernant la lexique de la langue générale, d'autre part, des études et des travaux terminologiques, la problématique de la formation des dénominations terminologiques (des termes) est devenue intéressante (Křečková 1997).

Le XX^{ième} siècle nous donne, par exemple, les termes suivants: "physiothérapie" (f) (1903), formé à partir des mots grecs "φυσικός" – "naturel" et "θεραπεία" – "thérapie", signifiant "thérapeutique qui utilise les agents naturels: air, eau, lumière, électrothérapie, massages, etc." (Le Petit Robert, 2012); "cryothérapie" (f) (1907), formé du grec "κρύο" – "froid" et "θεραπεία" – "thérapie", signifiant "traitement local par l'application du froid" (Le Petit Robert, 2012); "ergothérapie" (f) (1913), formé à partir des mots grecs "έργο" – "travail" et "θεραπεία" – "thérapie", signifiant "traitement de rééducation et de réadaptation qui a pour but de préserver l'autonomie des personnes en situation de handicap (temporaire ou définitif) par des activités adaptées" (Le Petit Robert, 2012); "psychomotricité" (f) (1952), formé du grec "ψυχή" – "âme" et latin "moveo, mōvī, mōtum, ēre" – "mouvoir", signifiant "intégration des fonctions motrices et psychiques résultant de la maturation du système nerveux" (Le Petit Robert, 2012); "lombostat" (m) (1962), formé des lombes et du grec "σπᾶτος" – "qui soutient", signifiant "corset orthopédique rigide destiné à soutenir les vertèbres lombaires" (hernie discale, lumbago) (Le Petit Robert, 2012); "déambulateur" (m) (1970), du latin "deambulo, āvī, ātum, āre" – "déambuler", signifiant "appareil formé d'un cadre léger et stable sur lequel les personnes atteintes de troubles de la locomotion peuvent prendre appui pour se déplacer" (Le Petit Robert, 2012); "orthèse" (f) (avant 1973), provient du grec "ὀρθός" – "droit", signifiant "appareillage destiné à pallier une déficience fonctionnelle du système locomoteur, d'une articulation" (Le Petit Robert, 2012); "handisport" (m) (1977), formé de "handicapé" et "sport", signifiant "sport pratiqué par les handicapés physiques" (Le Petit Robert, 2012); "aquagym" (f) (1984), formé du latin "aqua, ae, f" – "eau" et "gymnastique", désignant la gymnastique pratiquée en milieu aquatique artificiel (Le Petit Robert, 2012). Notons que la "gymnastique" vient du latin (gymnastica ars), où ce mot a été emprunté au grec "γυμνός" → "nu". Les anciens grecs faisaient les exercices de gymnastique à nu. En français le terme est fixé au XIV^{ième} siècle (Le Petit Robert, 2012). Le terme "physiatrie" (f) est fixé en 1986. Il est formé des mots grecs "φυσικός" – "naturel" et "γιάτρος" – "médecin" (Le Petit Robert, 2012). Le mot signifie une branche de la médecine qui étudie les affections de l'appareil locomoteur (Le Petit Robert, 2012). Même la définition de masso-kinésithérapie (f) apparaît seulement en 1996 – "les actes réalisés de façon manuelle ou instrumentale, notamment à des fins de rééducation, qui ont pour but de prévenir l'altération des capacités fonctionnelles, de concourir à leur maintien et, lorsqu'elles sont altérées, de les rétablir ou d'y suppléer" (Monet, 2003: 62).

Le XX^{ième} siècle montre également la productivité du suffixe anglais "-ing" qu'on emploie pour créer des termes désignant une activité: "coaching" – "mode d'accompagnement de personnes ou d'équipes, à un moment donné de leur vie ou de leur parcours professionnel ou sportif"; "aquajogging" – "exercice de petite course en piscine, soit dans les cuves à courant, soit sur une piste de marche immergée"; "cardio-training" – en rééducation: "ensemble des exercices physiques réalisés en centre de rééducation, salle de gymnastique, voire à domicile, et destinés à l'entraînement cardio-vasculaire, afin d'améliorer la fonction cardiaque"; "strapping" – en orthopédie: "contention à base de bandage élastique adhésif, réalisé pour l'immobilisation relative d'une articulation ou d'une zone corporelle, afin d'en proscrire des mouvements nocifs"; "taping" – en orthopédie: "contention à base de

bandage adhésif inextensible, réalisé pour l'immobilisation relative d'une articulation ou une zone corporelle, afin d'en proscrire des mouvements nocifs"; "tapping" – en kinésithérapie: "technique de percussion manuelle destinée à réguler le tonus musculaire"; "patterning" – "méthode de développement neuro-moteur proposée par Doman (États-Unis), basée sur la sur-stimulation du cerveau, personnalisée pour chaque infirme moteur cérébral"; "rolfing" – en massothérapie: "méthode destinée à améliorer la posture par réajustement neuro-sensoriel à partir du tissu conjonctif" (du nom du médecin nord-américain Ida Rolf (1896–1979)) (Dufour, 2007). Le développement de tutoriels adaptés aux capacités actuelles d'Internet a donné lieu au concept "d'e-learning", signifiant "approche pédagogique qui se veut flexible, centrée sur l'apprenant et qui encourage les interactions (enseignant-enseignant, enseignant-étudiant, étudiant-étudiant), la collaboration et la communication" (Karsenti, 2010: 134).

Aujourd'hui il y a des néologismes empruntés d'anglais. Par exemple, le terme "patient empowerment" n'a pas d'équivalent en français, et renvoie bien à la notion du patient "responsable" de sa santé, invité (et même incité) à se prendre en charge (Picard, 2013: 29).

Il n'existe pas de définition précise du "Big Data", qui est un objet polymorphe et qui comporte des définitions différentes selon les communautés qui s'y intéressent. Le développement des grands systèmes de bases de données, d'Internet, de langages augmentant l'interopérabilité ou l'échange de structures de données complexes entre systèmes informatiques différents, les progrès des langages de description d'ontologies (relations entre concepts) et du Web sémantique (relations entre concepts unis par des liens sémantiques) ont permis l'interconnexion de grands entrepôts de données et leur analyse par le "Data mining" (Pélissier, 2017: 33). Le "Big Data" permet des études épidémiologiques. Ces études portent sur l'ensemble de la population plutôt qu'un échantillon mais au risque de la confusion de symptômes issus de traces incertaines laissées par des Internauteurs sur Internet, réseaux sociaux et non des diagnostics confirmés par des médecins ou soignants (Pélissier, 2017: 34).

Mais il est vraiment très intéressant qu'avec Internet, la connaissance dans le domaine médical n'est plus l'apanage des spécialistes de la santé. Il y a, en quelque sorte, une démocratisation du savoir scientifique et médical, qui affecte de façon profonde la relation traditionnelle entre le patient, jadis profane, et le praticien qui possédait un statut de savant (Karsenti, 2010: 129).

Alors, nous voyons que l'émergence de tout sujet ou phénomène socialement important, jusque-là inconnu, est clairement enregistrée dans la conscience publique, et la sensibilisation du public à la présence d'un nouveau sujet ou phénomène, quel que soit le rythme de sa diffusion dans la vie publique ou celui de ses connaissances par divers groupes de membres de la société commence, en principe, à partir du moment de la transition soudaine de la non-existence à la présence (Kolomiyc, 1973: 44).

Un mot nouveau en tant que signe se déplace dans la sphère conceptuelle jusqu'à ce qu'il soit fixé dans un espace libre quelconque – un néologisme conceptuel ou néologisme invisible. À partir de ce moment, on ne peut pas arguer le sens du mot de ses composants et le néologisme apparaît dans son sens le plus complet (Stepanov, 1965: 114). Une nouvelle acception ne se produit jamais dans un espace vide, elle doit s'appuyer sur le sens précédent, qui est partiellement présent dans le nouveau. On distingue un signe de la composition précédente, une transition indirecte vers la valeur qui naît, et qui joue le rôle de "représentant" (Kacnelson, 1965: 88).

Les questions sur la formation des néologismes sont directement liées aux questions d'origine des mots nouveaux. Si le néologisme est emprunté à une autre langue ou que sa propre formation repose sur les éléments de la langue donnée, formé de manière totalement indépendante ou sur le modèle d'un mot étranger comme son calque, la structure du néologisme possède un caractère inégal (Kolomiyc, 1973: 237).

La création de termes intervient le plus souvent à la suite de l'apparition, dans le milieu socioprofessionnel, de nouvelles notions qui correspondent à des techniques ou des technologies nouvelles, des documents ou des instruments nouveaux etc. (Guide de néologie, 2014: 8). Par exemple, le néologisme "handicapologie" (f), formé de "handicap" (1827), mot anglais, probablement de "hand in cap" → "main dans le chapeau" et du grec "λόγος" → "mot", "langue", "parole", "science", signifiant "ensemble de connaissances sur les limitations, y compris les aspects physiques, fonctionnels (capacité) et situationnels" (Frégné 2013). Selon le même modèle, nous avons en français la «réadaptologie» (f), signifiant "science relative au processus de réadaptation fonctionnelle / science liée aux processus de rééducation fonctionnelle" (Dufour, 2007: 445).

Aujourd'hui, en raison de l'utilisation des technologies de l'information (en particulier des équipements informatiques, des PC portables et des smartphones), la "télémédecine" est en pleine expansion. Donc, le développement de l'informatisation médicale implique l'utilisation de technologies modernes de l'information pour le diagnostic à distance et le traitement des maladies, l'assistance en cas d'urgence, la formation du personnel médical etc. (Panchenko, 2013).

Le terme "télémédecine" (f) ou plus précisément "technique (f) de télémédecine", apparaît pour la première fois dans l'article de R. Murphy et K. Bird, publié dans la revue "American Review Respiratory Diseases" en novembre 1970 (Vladzimirskij, 2011: 15). En 1905, le professeur néerlandais Wilhelm Einthoven (l'inventeur de l'électrocardiographie) procédait à la transmission d'un électrocardiogramme normal de son propre laboratoire à une clinique universitaire située à 1,5 km à l'aide d'un câble téléphonique. C'est lui qui a utilisé le formant latin "tele-" pour la première fois pour indiquer l'éloignement des soins médicaux. Il a nommé le système inventé "télécardiogramme" ("télécardiogramme"). Par conséquent, l'année 1905 peut être considérée comme la date de naissance de la télémédecine au sens moderne du mot (Vladzimirskij, 2011: 14; 24).

On note que le formant "télé-" possède la "surcharge sémantique". En dehors de sa valeur originelle "à distance, de loin" il a acquis au moins cinq valeurs nouvelles, issues de nouveaux composés: 1) "télé-": dans "téléphone", dans "télécarte", etc. 2) "télé-": "télévision", dans "téléspectateur", etc. 3) "télé-": "téléphérique", dans "télésiège", etc. 4) "télé-": "télécommunication", dans "télécopie", etc. 5) "télé-": "téléinformatique, télématique", dans "téléchargement", "télétravail", etc. Dans certains cas, la valeur initiale du formant peut continuer à disparaître (dans "téléchargement", "télécopie", "télétravail", etc.) (Klein, 2006: 681).

Nous avons donc en français: "télémédecine" (f) – l'utilisation des TIC pour l'offre de services de santé à distance; "télésanté" (f) englobe une définition plus élargie de la santé, incluant des programmes qui n'impliquent pas nécessairement un patient; "e-santé" (f) – l'offre de services de santé supportée par des technologies et processus électroniques; cela inclut aussi l'accès à l'information sur la santé; "m-santé" (f) – le terme a émergé du terme "e-santé" avec l'évolution des technologies de communication mobiles; "télésurveillance" (f) fait référence aux activités qui utilisent l'information vidéo, audio ou autre information numérique pour surveiller l'état de santé du patient à distance, afin de l'orienter rapidement vers les ressources appropriées ou pour modifier le programme ou le service offert (d'après Kairy 2017).

La télémédecine a l'avantage de permettre, en quelques secondes, d'avoir l'opinion de divers experts de partout dans le monde afin de trouver la meilleure solution à un problème rencontré (Karsenti, 2010: 130). Les données partagées permettent le profilage des patients, la compilation de données issues de différentes sources: extraits de dossiers médicaux, rapports d'assurance, capteurs d'objets connectés, données génétiques, traces laissées sur des sites Internet et réseaux sociaux afin de dresser un profil complet d'un patient (Pélissier, 2017: 34).

Aujourd'hui la productivité de formant "télé-" s'affirme par des exemples suivants: "téléalarme" (f); "téléassistance" (f); "télécardiogramme" (m); "télécardiographe" (m); "télécardiographie" (f); "télécésumthérapie" (f); "téléchirurgie" (f); "télécobaltothérapie" (f); "téléconsultation" (f); "télécuriethérapie" (f); "télédiagnostic" (m); "téléenseignement" (m); "télé-expertise" (f); "télégamma-thérapie" (f); "téléguidage" (m); "téléirradiation" (f); "téléradiogramme" (m); "téléradiographie" (f); "téléradiokymographie" (f); "téléradiologie" (f); "téléradioscopie" (f); "téléradiothérapie" (f); "téléroentgentherapie" (f); "téléstéréoradiographie" (f); "téléthermométrie" (f); "télétravail" (m). Enfin, la plupart des études définissent la "téléadaptation" / "télééducation" comme étant l'offre des services de "réadaptation" / "rééducation" fournis à distance à l'aide des technologies d'information et de communication (Kairy 2017).

Les nouveaux concepts se traduisent sur le plan linguistique par des néologismes scientifiques (Lino 2006). Envisageons quelques exemples. Le chiffrement des données pour la conservation chez un hébergeur agréé et le transfert (intégrité, sécurité, protection), avec habilitation puis identification / authentification émetteur / receveur (traçabilité) s'appelle une "messagerie sécurisée de santé" / "MSSanté". Ce système consiste en un "espace de confiance" que peuvent intégrer des opérateurs de messageries (établissement de santé, éditeur de logiciel, administration...) pour sécuriser le service de messagerie électronique qu'ils proposent aux professionnels de santé (Pélissier, 2017: 7).

Grâce à une terminologie de qualité, la communication spécialisée est sans équivoque. La qualité de la communication réside, notamment, dans la transparence (le lecteur doit comprendre instantanément la teneur du message), l'univocité (le message délivré doit être exempt d'ambiguïté), l'économie (le texte spécialisé doit être le plus court possible) et l'adéquation avec les systèmes linguistiques concernés (Guide de néologie, 2014: 7).

Les outils de rééducation comprennent les "robots (m, pl) de rééducation" et "les jeux (m, pl) sérieux" / en anglais "serious games" / "SG". Les "robots (m, pl) de rééducation" autorisent la réalisation de l'acte rééducatif d'abord, l'enregistrement puis le traitement des données recueillies lors de l'acte. Les "les jeux (m, pl) sérieux" sont des outils ludiques d'apprentissage en réalité virtuelle; en s'amusant, le patient peut se mettre en danger, apprendre par l'échec comme par la récompense; l'échec est sans conséquence mais la récompense est gratifiante (Pélissier, 2017: 7; 8). Le sens des termes en question est très clair même pour les personnes qui ne connaissent rien du tout en médecine physique et de réadaptation.

Les réseaux sociaux contribuent également à la création des néologismes. Par exemple, l'Association française de lutte antirhumatisme a créé son réseau social: "RHUMA'TALK". Cet espace a pour but d'aider les malades mais aussi leurs familles à comprendre et connaître la maladie (Clayer-Fouet, 2016: 40). Les patients mieux informés sont souvent plus enclins à s'impliquer dans la gestion de leur santé (Karsenti, 2010: 129).

La rééducation s'intéresse aux expériences virtuelles depuis plus de 20 ans (1995) car elles permettent à l'humain de devenir acteur dans des mondes numériques artificiels, en l'engageant dans des activités cognitives et / ou sensorimotrices, en temps réel, grâce à un interfaçage adapté qui lui permet de percevoir ce qui se passe dans le monde virtuel, et d'interagir. On focalise sur le "supermarché virtuel", et en particulier le "VAP-S" / en anglais "Virtual Action Planning Supermarket", développé avec le centre hospitalier universitaire de Caen en 2002, dans le contexte de la maladie de Parkinson, et partagé avec d'autres acteurs de la Santé dans le cadre de collaborations scientifiques nationales et internationales. Il propose la simulation d'une activité complexe de la vie quotidienne «faire ses courses» qui requiert des capacités cognitives variées et sollicite notamment les fonctions exécutives (Pélissier, 2017: 51). Ajoutons que les simulateurs sur ordinateur ont connu, au cours des

dernières années, un développement fulgurant dans le domaine médical (Karsenti, 2010: 133). Le mot “simulateur” (du latin “simulātor, ōris, m”), signifiant “appareil qui permet de représenter artificiellement un fonctionnement réel” apparaît en 1954 (Le Petit Robert, 2012).

Thierry Karsenti et Bernard Charlin disent que l’apprentissage de l’utilisation des TIC devrait impérativement faire partie de la formation initiale et continue des médecins car elles sont d’une part, omniprésentes dans leur contexte de travail et, d’autre part, essentielles à l’actualisation des connaissances dans un domaine où le savoir évolue constamment (Karsenti, 2010: 131). Ces technologies apportent de nouveaux outils en médecine physique et de réadaptation, permettant l’adaptation et la graduation des tâches au patient, la répétition des tâches, l’aspect ludique soutenant la motivation du patient, tandis que le soignant y trouve un outil de mesure, de planification, de personnalisation et de documentation de ses interventions (Pélissier, 2017: 52).

Les anglicismes sont à l’origine d’une importante activité néologique, particulièrement en français (Guide de néologie, 2014: 30). Par exemple, “les thérapies ciblées” (de l’anglais “targeted therapy”) sont un groupe de molécules hétérogènes, ciblant les cellules cancéreuses et / ou leur microenvironnement, mais répondant toutes à des concepts et problématiques similaires en lien avec le rationnel biologique qui sous-tend le développement de ces traitements. Les thérapies ciblées font partie de ce que l’on appelle la “médecine de précision”. Ce terme fait référence à une médecine qui repose sur des traitements développés sur les bases d’une meilleure connaissance des mécanismes biologiques conduisant à l’apparition et au développement des tumeurs (Les thérapies ciblées... 2016: 16).

Tout cela contribue à la création de nouvelles abréviations: “SIS” / “systèmes (m, pl) d’information de santé”; “SIH” / “systèmes (m, pl) d’information hospitaliers”; “BDSP” / “banque (f) de données santé publique”; “ETAPES” / “expérimentations (f, pl) de télémédecine pour l’amélioration du parcours en santé”; “MSS” / “messagerie (f) sécurisée de santé”; “SND” / “système (m) national des données de santé”; “OCS” / “objets (m, pl) connectés de santé”; “CNNum” / “conseil (m) national du numérique”; “UMVF” / “université (f) médicale virtuelle francophone”; “AETMIS” / “agence (f) d’évaluation des technologies et des modes d’intervention en santé”; “DSE” / “dossier (m) santé électronique”; “ICIS” / “institut (m) canadien d’information sur la santé”; “NTIC” / “nouvelles technologies (f, pl) de l’information et des communications”; “RNIS” / “réseau (m) de télécommunication sociosanitaire”; “ASIP SANTE” / “agence (f) des systèmes d’information partagés de santé”; “SNIIRAM” / “système (m) national d’information inter-régimes de l’assurance maladie”; “PMSI” / “programme (m) de médicalisation des systèmes d’information”; “DMP” / “dossier (m) médical personnel”; “RELIMS” / “référencement (m) des éditeurs de logiciels et intégrateurs du marché de la santé”; “LENA” / “logement (m) évolutif pour une nouvelle autonomie”; “TASDA” / “technopôle (m) Alpes santé à domicile et autonomie”; “CCIM” / “comité (m) consultatif pour l’informatique médicale”; “CENTICH” / “centre (m) d’expertise national des technologies de l’information et de la communication pour l’autonomie”; “CI-SIS” / “cadre (m) d’interopérabilité des systèmes d’information de santé”; “ENRS” / “espace (m) numérique régional de santé”; “FSE” / “feuille (f) de soins électronique”; “PRT” / “programme (m) régional de télémédecine”; “PRSIPT” / “programme (m) régional des systèmes d’information partagés et de télémédecine”; “SNITEM” / “syndicat (m) national de l’industrie des technologies médicales”; “SADM” / “système (m) d’aide à la décision médicale”; “INSH” / “interactions (f, pl) numériques, santé et handicap”; “SIPA” / “systèmes (m, pl) interactifs pour la participation et l’autonomie”; “DPI” / “dossier (m) patient informatisé” etc.

La lexicalisation d’un néologisme correspond au processus d’intégration de ce néologisme dans le lexique d’une langue de spécialité (Guide de néologie, 2014: 13).

Depuis les années 1990, il existe dans un certain nombre de pays (Pays-Bas, Suisse, États-Unis, Israël) des personnes ou des services, les “aidants sexuels”, issus du milieu paramédical ou de la prostitution qui aident à l’exercice concret d’un droit à la sexualité de personnes handicapées ne pouvant y avoir accès sans assistance. Celle-ci consiste à accompagner une personne ou un couple dans la réalisation d’un acte sexuel (Zribi, 2011: 33). Notons qu’en France, des associations de personnes ayant un handicap moteur (regroupées dans le collectif “Handicaps et sexualité”) militent pour défendre l’accès à l’accompagnement sexuel, mais les avis sont très partagés au sein même du milieu associatif, chez les professionnels du secteur médico-social et au niveau des décideurs publics (Zribi, 2011: 33). Il existe également en France un “conseiller en économie sociale et familiale” / “CESF”, signifiant “intervenant auprès de personnes ou de groupes (familiaux ou non) pour les aider à résoudre des problèmes de vie quotidienne: logement, alimentation, gestion du budget, santé...” (Zribi, 2011: 105).

La discussion.

Les néologismes sont donc les témoins des évolutions d’une société et reflètent l’état de développement scientifique, technique et culturel de cette société à une période précise (Guide de néologie, 2014: 7). L’incursion des technologies de l’information et de la communication entraîne d’importants développements dans le domaine de la santé (Karsenti, 2010: 127). En effet, les recherches révèlent que les patients font aujourd’hui appel aux TIC non seulement pour mieux comprendre le domaine médical, mais également afin de s’informer mutuellement, de donner leur opinion sur leur médecin, de remettre en question certaines pratiques médicales, voire d’entreprendre des poursuites judiciaires (Karsenti, 2010: 129).

Les néologismes dans leur ensemble servent de marqueurs pour faire référence aux processus novateurs dans le vocabulaire du français de la médecine physique et de réadaptation. L’enrichissement du vocabulaire en question est l’un des facteurs importants du développement de la langue française en général. Chaque fois les nouveaux concepts nécessitent une nomination, ce qui conduit à la formation de nouveaux termes. Ces termes peuvent être formés sur une base nationale ou empruntés à d’autres langues. La formation des néologismes est liée à l’activité intellectuelle des médecins spécialisés en médecine physique et de réadaptation, des physiothérapeutes, des ergothérapeutes, des prothésistes etc.

Les néologismes reflètent les dernières réalisations de la branche. Aujourd’hui les programmeurs développent et mettent en œuvre les applications concernant la médecine physique et de réadaptation pour les smartphones, les phablets, les tablettes tactiles, les montres connectées. Elles sont destinées à améliorer la vie des personnes handicapées. En conséquence, dans chaque cas particulier, une telle application a besoin de son propre nom.

Maintenant nous observons la coopération et l’interaction via l’internet de centres de recherche en médecine physique et de réadaptation dans le but d’échanger des idées, des résultats des recherches scientifiques, afin d’obtenir un accès direct à des bases de données d’informations etc.

La demande en assistance, compensation, rééducation ne cesse d’augmenter, et trop de personnes encore ne peuvent en bénéficier. Le développement de la télééducation, de la téléadaptation et de l’e-santé permettra de faciliter et d’intensifier les interventions et les actions auprès des personnes concernées (Klinger, 2017: 4).

Les conclusions.

Nous voyons que l’intensité de la formation de néologismes en français de la médecine physique et de réadaptation est assez élevée. L’utilisation des technologies de communication, l’expansion de robotique (surtout des exosquelettes), le développement des réseaux sociaux, l’élaboration des applications mobiles, la

création des programmes de la réalité virtuelle visant à la réadaptation des handicapés influencent directement sur la formation de nouveaux termes.

Le formant “télé-” est l’un des moyens les plus productifs pour créer des néologismes. Le suffixe anglais “-ing” est utilisé pour former des termes faisant référence à un processus. Les emprunts anglais dénomment les technologies sophistiquées. Assez souvent, ils ne sont pas perçus par les locuteurs comme un élément étranger et ne nécessitent pas d’explication de signification. Nous considérons les abréviations comme une certaine tentative de forme compressive pour les néologismes.

Donc, les néologismes sont inévitables. Mais ils ne sont utiles que s’ils répondent aux besoins de la médecine physique et de réadaptation.

Bibliographic references

- BUDAGOV, R. A. 1965. Vvedenie v nauku o yazyke. Moskva, 492 p. (en russe).
- CNRTL - Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. 2012. Available online: <http://www.cnrtl.fr/>
- CLAYER-FOUET, M. 2016. Les technologies numeriques au service de la sante. Rapport. 78 p.
- DANYLEVYCH, M. V. – ROMANCHUK, O. V. – KOVAL, R. S. – BAZYLIAK, N. O. 2019. Istorychni aspekty rozvytku fizychnoyi ta reabilitacijnoyi medycyny u Franciyi. In: Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences, vol. 7 (32), pp. 35–38. <https://doi.org/10.31174/SEND-HS2019-192VII32-08>.
- DEVAILLY, J.-P. – LOSSE, L. 2011. Readaptation: du bon usage des concepts en MPR. In: Annals of Physical and Rehabilitation Medicine, vol. 54S, 282 p. DOI: 10.1016/j.rehab.2011.07.189.
- DUBOIS, J. – GIACOMO, M. – GUESPIN, L. – MARCELLESI, C. – MARCELLESI, J.-B. – MEVEL, J.-P. 1974. Dictionnaire de linguistique. Paris, 516 p.
- DUDOK, R. I. 2009. Problema znachennya ta smyslu termina v gumanitarnykh naukakh. Monografiya. Lviv, 358 p.
- DUFOUR, M. – GEDDA, M. 2007. Dictionnaire de kinesitherapie et readaptation. Paris, 582 p.
- FACIONE-ROGER, J. 2010. Place de la medecine physique et de readaptation dans le soutien sante des forces armees: historique, etat des lieux et perspectives. These pour obtenir le grade de docteur en medecine, Nancy, Universite Henri Poincare, 123 p.
- FRETIGNE, C. 2013. Les dispositifs innovants de l’ecole a la lumiere de la «handicapologie». In: La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation, vol. 1, n. 61, pp. 165–174. DOI: 10.3917/nras.061.0165.
- GAUTHIER, C. 2018. L’ere est aux innovations technologiques. Qu’en est-il en readaptation? In: Physio-Quebec, vol. 45, n. 1, pp. 22–24.
- GRINEV-GRINEVICH, S. V. 2008. Terminovedenie. Moskva, 304 p.
- GUIDE DE NEOLOGIE TERMINOLOGIQUE. 2014. Berne, 33 p.
- HAMONET, C. – DE JOUVENCEL, M. – TRONINA-PETIT, J. 2005. Aux origines de la readaptation. In: Journal de readaptation medicale, vol. 25, n. 1, pp. 3–6. DOI: JRM-02-2005-25-1-0242-648X-101019-2005504355.
- KACNELSON, S. D. 1965. Soderzhanie slova, znachenie i oboznachenie. Moskva, Leningrad, 111 p.
- KAIRY, D. 2017. Telereeducation, telereadaptation et e-sante: definition, evolution et diversite des points de vue sur ces concepts. In: SOFMER. Actualites en Medecine Physique et de Readaptation, vol. 1, pp. 6–7.
- KARSENTI, T. – CHARLIN, B. 2010. Analyse des impacts des technologies de l’information et de la communication sur l’enseignement et la pratique de la

- medecine. In: *Pedagogie medicale*, vol. 11, n. 2, pp. 127–141. DOI: 10.1051/pmed/2010012.
- KLEIN, J.-R. 2006. Quelques reflexions sur la dynamique lexicale du francais au debut du XXI^e siecle. In: *Revue belge de philologie et d'histoire*, vol. 84, n. 3, pp. 673–685. DOI: <https://doi.org/10.3406/rbph.2006.5037>.
- KLINGER, E. – POIRAUDEAU, S. 2017. Maintien des personnes a domicile: telereeducation, telereadaptation et e-sante: editorial. In: *SOFMER. Actualites en Medecine Physique et de Readaptation*, vol. 1, pp. 4–5.
- KOLOMIYEC, V. T. 1973. Rozvytok leksyky slovyanskykh mov u pislyavoyennyj period. Kyiv, 303 p.
- KOSOVYCH, O. V. – POMIRKO, R. S. 2014. Novi slova francuzkoyi movy: procesy zarozhennya ta funkcionuvannya. Monografiya. Ternopil, 388 p.
- KOVAL, R. S. – TYRAVSKA, O. I. 2019. Analiz tлумachen terminiv dlia peredachi zmistu poniattia “reabilitatsia” u francuzkij ta ukrainskij movakh. In: *Current issues of Social Studies and History of Medicine. Joint Ukrainian-Romanian scientific journal. Series “Philological sciences”*. n. 21, pp. 52–56. DOI: 10.24061/2411-6181.1.2019.99. (en ukrainien).
- KRAMERS-DE QUERVAIN, I. – KNUSEL, O. 2012. Une specialite “allround” a l’epicentre de la readaptation globale. In: *Forum Med Suisse*, is. vol. 12 (1–2), pp. 20–21.
- KRECKOVA, V. 1997. Les tendances de la terminologie neologique en francais contemporain. In: *Sbornik praci Filozoficke fakulty brnenske univerzity*. vol. 46. is. L18, pp. 61–70.
- LA TELEREADAPTATION EN TROIS QUESTIONS. 2018. In: *Physio-Quebec*, vol. 45, n. 1, pp. 18–21.
- LE PETIT ROBERT. 2012. Dictionnaire multimedia. CD-ROM PC. (en français).
- LES THERAPIES CIBLEES DANS LE TRAITEMENT DU CANCER EN 2015. Etats des lieux et enjeux. 2016. INCa. 82 p.
- LINO, M. T. R. F. 2006. Contextes et neologie terminologique dans le domaine medical. Available online: <http://perso.univ-lyon2.fr/~thoiron/JS%20LTT%202005/pdf/Lino.pdf>.
- MALAKHOV, V. O. – KOSHELYEVA, G. M. – RODIN, V. O. 2016. Fizychna ta reabilitacijna medycyna v Ukrayini: problemy ta perspektyvy. In: *Problemy bezperervnoyi medychnoyi osvity ta nauky*. n. 1, pp. 6–12.
- MONET, J. 2003. Emergence de la kinesitherapie en France a la fin du XIX et au debut du XX siecle. Une specialite medicale impossible. Genese, acteurs et interets de 1880 a 1914. These pour le doctorat en sociologie, Paris, 705 p. Available online: <http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/asclepiades/pdf/monet1.pdf>.
- MUKHIN, V. M. 2009. Fizychna reabilitaciya. Pidruchnyk. 3-tye vyd., pererobl. ta dopovn. Kyiv, 448 p.
- PANCHENKO, O. A. – MINCER, O. P. 2013. Primenenie informacionnykh tekhnologij v sovremennoj reabilitologii. Kyiv, 136 p.
- PELLISSIER, J. – RIBINIK, P. – LEMOINE, F. – DEVAILLY, J.-P. – DELATE, J. 2017. L’e-sante en MPR: quels defis pour quels enjeux. Rapport. CNP-Fedmer, 73 p.
- PICARD, R. – SERVEILLE, H. – VIAL, A. 2013. Technologies et connaissances en sante. Rapport, 54 p.
- PINEAU, G. – MOQADEM, K. – ST-HILAIRE, C. – LEVAC, E. – HAMEL, B. 2006. Agence d’evaluation des technologies et des modes d’intervention en sante (AETMIS). Telesante: lignes directrices cliniques et normes technologiques en telereadaptation. Rapport. In: *ETMIS*, vol. 2, n. 3, pp. 1–74.
- POMIRKO, R. S. 2009. Peredmova do monohrafii: Dudok, R. I. 2009. Problemy znachennia ta smyslu termina v humanitarnii sferi, Lviv, 358 p.
- RUSANIVSKYJ, V. M. 1972. Filosofski pytannya movoznavstva. Monografiya. Kyiv, 199 p.

- SAFON, M.-O. 2018. La e-sante. Telesante, sante numerique ou sante connectee. Centre de documentation de l'Irdes, 342 p.
- STEPANOV, YU. S. 1965. Struktura francuzskogo yazyka (morfologiya, slovoobrazovanie, osnovy sintaksisa v norme francuzskoj rechi). Moskva, 183 p.
- SWAINE, B. 2011. L'usage du terme «readaptation»: une perspective quebecoise. In: Annals of Physical and Rehabilitation Medicine, vol. 54S, p. 282. DOI: 10.1016/j.rehab.2011.07.187.
- VLADZIMIRSKIJ, A. V. 2011. Telemedicina. Monografiya. Doneck, 437 p.
- WIROTIUS, J.-M. 2011. Les mots de “reeducation”, de “readaptation” ont-ils encore leur place en MPR? In: Annals of Physical and Rehabilitation Medicine, vol. 54, n. S1, pp. 282–283. DOI: 10.1016/j.rehab.2011.07.188.
- WIROTIUS, J.-M. 2012. Quel sens donner a la readaptation? L'apport de la linguistique. In: Journal de readaptation medicale, vol. 32, n. 1, pp. 4–18. DOI: 10.1016/j.jrm.2011.11.002.
- YELNIK, A. 2011. Readaptation ou rehabilitation: il faut choisir? In: Annals of Physical and Rehabilitation Medicine, vol. 54S, 281 p. DOI: 10.1016/j.rehab.2011.07.184.
- ZRIBI, G. – POUPEE-FONTAINE, D. 2011. Dictionnaire du handicap, Rennes, 349 p.

Words: 8984

Characters: 49 065 (27,26 standard pages)

Roman Pomirko
Ivan Franko National University of Lviv
Universytetska Str., 1
79000 Lviv, Ukraine

Rostyslav Koval
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskiy
Kostiushko Str., 11
79000 Lviv, Ukraine
kovalrostyslav@gmail.com

Olha Romanchuk
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskiy
Kostiushko Str., 11
79000 Lviv, Ukraine
olgabrvska@gmail.com

Myroslava Danylevych
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskiy
11 Kostiushko Str.
79000 Lviv,
Ukraine
mdanylevych@ukr.net

Olesya Cherkhava
Kyiv National Linguistic University
Velyka Vasylkivska Str., 73
03680 Kyiv-150,
Ukraine
olesya_marchenko@yahoo.com

The problem of teaching French grammar in Indonesian universities in Bandung (Indonesia): Results of a preliminary investigation

[La problématique de l'enseignement de la grammaire française dans les universités indonésiennes à Bandung (Indonésie) : Resultats d'une enquête préliminaire]

Elga Ahmad Prayoga – Christopher Laenzlinger

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.04

Abstract

In this article, we will present the results from the SWOT analysis based on two interviews conducted as part of our doctoral research. The objective was to unveil the problems of teaching French grammar, especially those involved in the two public universities in Indonesia. In fact, our thesis will focus on the same theme and will explicitly address the model called "flipped learning" in the French grammar teaching/learning for university students in the mentioned country. For this, we choose five different institutions from all over Indonesia as our sample including Padjadjaran University (UNPAD) and the Indonesian University of Education (UPI), located in the city of Bandung, whose lecturers have been recently interrogated.

Key words: French grammar, teaching difficulties, non-grammaticalization, marginalization, SWOT

Résumé

Dans cet article, nous exposerons les résultats à partir de l'analyse SWOT de deux interviews réalisées dans le cadre de notre recherche doctorale. L'objectif était de dévoiler les problématiques de l'enseignement de la grammaire française, notamment de celui organisé dans les deux universités publiques en Indonésie. En fait, notre thèse portera sur la même thématique et abordera précisément le modèle nommé « la pédagogie inversée » dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire française destiné aux apprenants universitaires du pays mentionné ci-dessus. Pour cela, nous choisissons cinq établissements différents de toute l'Indonésie en tant que notre échantillon y compris l'Université Padjadjaran (UNPAD) et l'Université indonésienne d'éducation (UPI) se trouvant dans la ville de Bandung, dont nous venons d'interroger les professeurs.

Mots-clés : grammaire française, difficultés d'enseignement, dégrammaticalisations, marginalisation, SWOT

1. Introduction

Avant tout, nous pouvons décrire deux motifs principaux de la mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Indonésie, voire dans d'autres pays en voie de développement.

En premier lieu, la plupart des études scientifiques sont rédigées en anglais ou dans une autre langue étrangère. De ce fait, la compétence en anglais ou dans une langue étrangère est essentielle dans ce domaine. Donc, une langue étrangère permet un accès aux sources de connaissances générales.

L'Indonésie, née seulement en 1945, après une longue époque de colonisation hollandaise, Hoed (1973, p. 21) faisait le même constat : « Pour donner un contenu à l'indépendance de l'Indonésie plusieurs actions dans les domaines scientifique, technique, politique, économique, social et culturel ont été encouragées. Dans les

domaines scientifique et technique en particulier, un développement rapide s'est opéré à l'étranger. Dans ces conditions, les intellectuels et les spécialistes ont donc été contraints d'apprendre les langues étrangères et en premier lieu, l'anglais. »

En outre, tous les Indonésiens, comme tout être humain, sont des citoyens du monde. La croissance rapide du domaine informatique et des transports rend ce monde plus accessible, presque sans barrière. De plus, le gouvernement indonésien encourage fortement ses citoyens à maîtriser des langues étrangères, y compris le français. En effet, cette langue est l'une des langues officielles de l'Organisation des Nations Unies (ONU), dont l'Indonésie fait partie.

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) évolue et s'améliore continuellement : comme la méthodologie traditionnelle, directe, structuro-globale audiovisuelle (SGAV), ainsi que l'approche communicative et la perspective actionnelle. Cette dernière s'est développée en effet vers une perspective co-actionnelle qui encourage les apprenants à travailler ensemble, pour réaliser des tâches données, comme dans un contexte concret et réel. Dans ce cas-là, ils deviennent des acteurs sociaux, en utilisant la langue de façon active pour communiquer. Ceci est formellement un complément de l'approche communicative où l'enseignant met l'accent sur la situation de communication. Nous pourrions dire brièvement que les différentes méthodes de l'enseignement/apprentissage du FLE sont essentiellement conçues sur les sciences du langage, la linguistique et les sciences sociales.

Néanmoins, la grammaire tient toujours un rôle très important dans toutes les langues du monde. La langue est en effet un système linguistique, vocal, ou éventuellement graphique, qui permet l'échange des messages entre les individus. Il est donc fondamental d'avoir une bonne connaissance grammaticale afin de s'exprimer couramment à l'oral, mais aussi à l'écrit. D'ailleurs, nous pouvons justifier selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) que la grammaire de la langue signifie l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) (Conseil de l'Europe, 2001, p. 89).

La grammaire d'aujourd'hui est un outil très utile pour les étudiants qui l'apprennent et l'utilisent selon leurs besoins, intérêts et leurs contextes de communication. Cependant, l'acquisition d'une compétence grammaticale suffisante en FLE reste encore complexe pour les apprenants indonésiens.

L'éloignement géographique très important entre l'Indonésie et les pays francophones fait que le système linguistique et la logique des deux langues sont très différents l'une de l'autre. Cela est un grand défi dans l'enseignement/apprentissage du français et plus précisément de la grammaire française pour le public universitaire en Indonésie. De ce fait, nous aimerions pouvoir mener une recherche approfondie sur ce sujet afin de pouvoir enfin trouver une proposition ou proposer un modèle, voire une technique pertinente pour palier à ce problème. Nous avons donc commencé par enquêter auprès des enseignants dans certaines universités en Indonésie, et comptons questionner aussi leurs apprenants.

La problématique posée dans cet article est donc de repérer les questionnements dans l'enseignement de la grammaire française, notamment celui qui est organisé dans les deux universités publiques à Bandung en Indonésie. Serait-il favorable d'y mettre en pratique le modèle d'enseignement/apprentissage « Pédagogie inversée » ?

Pour commencer, nous présentons tout d'abord la mise en place de l'enseignement du français en didactique des langues étrangères dans les universités en question, en faisant un rapide survol de la politique linguistique qui se déroule en Indonésie. Par la suite, nous partagerons les résultats de notre étude préliminaire qui

permettent de mieux cerner les difficultés rencontrées par des professeurs dans leur activité de l'enseignement grammatical.

2. Enseignement du français à Bandung (en Indonésie)

L'Indonésie ou la République d'Indonésie est un pays transcontinental d'Asie du Sud-Est et d'Océanie. Bandung est la grande ville de la région de Java-Ouest (*Jawa Barat*) qui se trouve à environ 150 km de la capitale Jakarta. En effet, ces deux villes sont situées géographiquement sur Java, l'île la plus peuplée du pays.

Comme indiqué auparavant, nous allons dans cette partie découvrir la mise en place de l'enseignement du français en didactique des langues étrangères dans les deux grandes universités publiques à Bandung : l'Université Padjadjaran (UNPAD) et l'Université indonésienne d'éducation (UPI), dont nous venons d'interroger récemment les professeurs. Pour cela, il nous semble important de jeter un coup d'œil sur la politique linguistique qui se déroule en Indonésie.

Le terme de politique linguistique est défini par Calvet (2015, p. 110) comme un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale. C'est une décision prise par les autorités compétentes, qui propose la mise en œuvre des planifications linguistiques en prenant en compte la situation linguistique d'une société donnée. En bref, la politique linguistique est un jugement sur l'importance ou sur le statut d'une langue par rapport à d'autres langues, l'attribution de fonctions ou rôles donnés aux langues dans une communauté.

La première étape et la plus importante de la politique linguistique de ce pays, a démarré lors du « Congrès de la jeunesse indonésienne », baptisée *Sumpah Pemuda* (Serment de la jeunesse), le 28 octobre 1928 dans la ville de Batavia (ancien nom de Jakarta). C'est à partir de cette date-là que le malais a été imposé comme la langue nationale en Indonésie. En effet, le malais était avant une langue auxiliaire de relation (une lingua franca) utilisée par des groupes ethniques très variés dont les langues maternelles étaient très différentes. Cette situation de plurilinguisme existe encore de nos jours. Ce qui est fondamental dans cette première décision de politique linguistique, c'est que l'indonésien (*Bahasa Indonesia*) est désormais établi comme la langue de l'union officielle de ce pays.

Nous pouvons citer ici la seule disposition linguistique dans la Constitution de l'Indonésie de 1945 (*Undang-Undang Dasar 1945 Negara Republik Indonesia*). Il s'agit de l'article 36 dans le chapitre XVI (« Le drapeau et la langue ») qui se lit comme suit :

« *Bahasa Negara ialah Bahasa Indonesia* » (MPR RI, 2002)

Traduction : La langue de l'État est l'indonésien

Or, d'autres langues qui sont articulées en dehors de l'archipel indonésien sont considérées automatiquement comme des langues étrangères. Il est autant important de signaler que le malais est également une des langues officielles en Malaise, au Brunei et à Singapour. Le malais est en même temps une langue régionale dans la partie de l'île de Sumatera en Indonésie.

En fait, l'enseignement du FLE en Indonésie est dispensé dans deux niveaux scolaires différents : le secondaire et à l'université. Dans le lycée, le français général, parfois proposé comme un cours facultatif, est réservé aux élèves des sections de langue et sociale, à côté des autres langues étrangères les plus enseignées dans ce pays : l'anglais, le japonais, le mandarin, l'arabe et l'allemand. Quant au niveau universitaire, il est dispensé à Bandung, notamment dans deux établissements publics qui possèdent un département de français : l'UNPAD et l'UPI. En réalité à Bandung, il existe également une autre institution où le français est enseigné, il s'agit de la STBA Yapari (Haute école des langues étrangères).

Ce qui distingue principalement les deux universités est l'orientation générale de leur niveau du cursus au niveau de la Licence/du Bachelor (nommé *Strata 1* en

terme indonésien). L'UPI oriente ses étudiants plutôt vers une formation pédagogique. A priori, nous pouvons juger que ses futurs diplômés auront idéalement une carrière spécifique dans l'enseignement du FLE. En revanche, l'UNPAD propose aux apprenants sa formation en littérature et linguistique françaises. En l'occurrence, les étudiants de troisième année doivent choisir selon leur préférence un de ces deux domaines. Les deux universités obligent leurs étudiants à soutenir leur mémoire de recherche dont la rédaction est entièrement réalisée en indonésien, avec quelques petites pages de résumé en français. En général, ils commencent à entamer leur mémoire de fin d'études dès la quatrième année universitaire.

3. Méthode de recherche et profil des enseignants

En vue de trouver des réponses pertinentes à la problématique posée, cette recherche est bien conduite sur des bases théoriques. La méthode appliquée est de nature qualitative. À ce titre, la recherche dans la méthode est qualitative et est essentiellement adaptée pour comprendre en profondeur les problématiques de l'enseignement de la grammaire française dans les universités indonésiennes à Bandung.

La méthode qualitative adoptée dans cette recherche produit un modèle plutôt explicatif, descriptif et compréhensif. Encore une fois, la recherche a pour but de décrire aussi bien que d'expliquer plus finement la question sur les difficultés rencontrées par des professeurs indonésiens de FLE dans leur enseignement de la grammaire française. De ce fait, quelques techniques pertinentes ont été sélectionnées telles que l'étude bibliographique ainsi que les interviews.

Nous avons fait volontairement des interviews à distance (entre la Suisse et l'Indonésie) par Skype¹ avec deux professeurs de français d'origine de deux grandes universités publiques de Bandung : l'UNPAD et l'UPI. Avec leur autorisation, nous avons ensuite enregistré les conversations téléphoniques en format audio MP3. Ces rendez-vous virtuels ont été effectués le 27 mai 2019 (avec le professeur de l'UNPAD) et le 30 juin 2019 (avec le professeur de l'UPI). Signalons aussi qu'en été, il y a cinq heures de décalage horaire entre Genève et Bandung.

Pour faciliter la fluidité des informations nécessaires de la part de nos interlocuteurs, nous avons posé les questions-réponses en utilisant la langue indonésienne. Après avoir transcrit toutes les réponses données, nous les présenterons partiellement dans cet article si cela est nécessaire, afin de pouvoir les justifier et les analyser. Nous rappelons que les personnes interrogées sont des professeurs dont la langue maternelle est l'indonésien et ne sont pas locuteurs natifs de la langue française. Or, ils sont enseignants au département de français de nos deux universités-échantillons, dont la nationalité est indonésienne.

En fait, pour préserver les droits fondamentaux à la vie privée de ces personnes, nous respectons leur anonymat. Nous ne divulguons pas pendant la recherche leurs identités privées, notamment les noms et les sexes. En revanche, nous cachons leur profil par des pseudonymes : Ibu Berlian pour celle de l'UNPAD et Bapak Udin pour celui de l'UPI. Pour la même raison, nous inventons encore au hasard leur genre de sexe : Ibu (Madame) et Bapak (Monsieur).

Nous deux enseignants assurent actuellement les cours de grammaire française dans chaque institution raccordée. À l'UNPAD, le cours de grammaire est surnommé en terme indonésien, *Tata Bahasa (Grammaire)*. Et à l'UPI ce cours est dénommé en français, *Grammaire*. À l'UNPAD comme aussi à l'UPI, les cours de grammaire sont

¹ Skype est un logiciel distribué officiellement par Microsoft, qui permet aux utilisateurs de passer des appels téléphoniques ou vidéo via la connexion Internet.

donnés en série pendant six semestres d'études. À leur côté, ils donnent des cours de compétences langagières (*Bahasa Prancis* à l'UNPAD et *Production écrite* à l'UPI) dans lesquels ils sont obligés d'expliquer de la même manière la grammaire française afin de renforcer la connaissance des élèves. Ils se rendent compte d'une part que le contenu grammatical est lourd. D'autre part, il n'y a pas assez de temps pour bien l'aborder en classe. Parfois, les explications de la grammaire se font d'une manière intégrée dans le cours de compétences langagières.

Ibu Berlian : « [...] d'une façon intégrée, la grammaire est aussi élaborée dans les cours de *Bahasa Prancis* (Langue française). »

Bapak Udin : « Avec le curriculum actuel, les cours de grammaire s'organisent uniquement dans une seule séance de deux heures par semaine, qui n'est pas suffisante à mon avis. [...] Je donne à mes apprenants les devoirs à faire chez eux, souvent sans avoir le temps de les corriger. [...] Je dois expliquer la grammaire dans mes autres cours. »

Par rapport à leur parcours professionnel, ils ont une vingtaine d'années d'expérience en enseignement du FLE, notamment de la grammaire française dans leur université respective. Tous les deux professeurs sont aussi doctorants dans une université en Indonésie.

	Année de recrutement	Durée de travail	Niveau d'étude	Premier(s) cours assuré(s)
Ibu Berlian	1999 (enseignant fonctionnaire)	20 ans	Doctorat (en cours)	<i>Orthographe de français</i>
Bapak Udin	1997 (assistance) 2000 (enseignant fonctionnaire)	22 ans	Doctorat (en cours)	<i>Compréhension écrite</i> <i>Compréhension orale</i> <i>Grammaire</i>

Tableau 1 : Parcours professionnel des professeurs interviewés

Quant au procédé choisi pour analyser toutes les réponses données par nos interlocuteurs, nous avons adopté la méthode SWOT. Beaucoup de références indiquent que la SWOT a été inventée par Albert Humphrey avec ses collègues de l'Institut de recherche de Stanford (*SRI International*), qui ont examiné, dans les années 1960 et 1970, 500 entreprises différentes. Le but était de déterminer les problèmes survenus dans la planification d'entreprise et de créer un nouveau système de gestion du changement. (Humphrey, 2005, p. 7)

Le terme SWOT provient d'une abréviation des mots anglais, qui signifie *Strengths* (Forces), *Weaknesses* (Faiblesses), *Opportunities* (Opportunités) et *Threats* (Menaces). Cette méthode d'analyse est effectivement très commune et souvent utilisée dans la gestion d'entreprise ou d'organisation. Toutefois, nous avons découvert que l'analyse SWOT est similairement utilisée et devenue de plus en plus répandue dans le domaine de didactique. Citons quelques recherches :

- (a) *SWOT Analyze and e-learning* (Boca, 2015, pp. 10 - 14) ;
- (b) *SWOT analysis to evaluate the programme of a joint online/onsite master's degree in environmental education through the students' perceptions* » (Romero-Gutierrez, Jimenez-Liso, & Martinez-Chico, 2016, pp. 41 - 49).

Le Conseil européen (2015) définit la matrice SWOT comme « ... un outil d'analyse stratégique. Il combine l'étude des forces et des faiblesses d'une

organisation, d'un territoire, d'un secteur, etc. avec celle des opportunités et des menaces de son environnement, afin d'aider à la définition d'une stratégie de développement ».

L'analyse SWOT se fait souvent sous la forme de ce tableau récapitulatif suivant :

	Positif	Négatif
Interne	S Forces	W Faiblesses
Externe	O Opportunités	T Menaces

Tableau 2 : Analyse SWOT

En rappelant notre sujet de thèse qui consiste à appliquer le modèle *Pédagogie inversée* dans la pratique d'enseignement/apprentissage de la grammaire française dans le contexte universitaire en Indonésie, l'avantage de l'utilisation de cette méthode SWOT est de préciser les objectifs du projet et d'identifier les facteurs internes, mais aussi externes favorables et défavorables à la réalisation de ces objectifs.

Pour une meilleure compréhension de l'analyse SWOT dans notre contexte pédagogique, nous définissons chaque élément comme suit :

- *Strengths* (Forces) : Nous présenterons les points forts des profils de nos deux universités et deux professeurs interrogés. Il s'agit de facteurs internes. Nous nous concentrons donc sur leurs qualités intrinsèques.
- *Weaknesses* (Faiblesses) : Nous listerons les faiblesses internes à nos universités et nos enseignants représentants. Comme pour les forces, nous parlons également ici de faiblesses de notre projet de recherche. Nous allons montrer aussi notre réflexion sur les solutions à ces faiblesses.
- *Opportunities* (Opportunités) : Nous aborderons enfin l'environnement de travail, c'est-à-dire les facteurs externes, qui pourraient faciliter la réussite de notre pédagogie inversée.
- *Threats* (Menaces) : Dans cette dernière partie, nous indiquerons tous les facteurs affectant l'environnement qui pourraient représenter « un danger » pour la réalisation du projet. Autrement dit, nous anticipons de futurs obstacles que nous devrions affronter lors de la réalisation de la pédagogie inversée.

4. Résultats

Selon leur profil, nous trouvons que nos professeurs interviewés sont motivés et dynamiques. À part l'enseignement au sein de leur institution, ils participent aisément à des formations pédagogiques organisées par le Centre culturel français (maintenant : l'Institut français) de Bandung, qui est en effet un opérateur du ministère des Affaires et du Développement international et du Ministère de la culture et de la Communication pour l'action culturelle extérieure de la France. Comme dans

d'autres pays, cet établissement existe également dans six grandes villes différentes en Indonésie. Particulièrement à Medan et à Denpasar, l'Institut français d'Indonésie (l'IFI) est présent sous la coopération avec l'Alliance française de ces villes. Selon notre observation personnelle, cet établissement joue un rôle important dans la promotion de la langue et de la culture françaises. Ils proposent des cours de français et aussi plusieurs activités culturelles destinées au grand public indonésien. Il existe aussi une bibliothèque dans chaque centre, où les apprenants indonésiens de français peuvent s'y rendre pour trouver diverses ressources francophones sous format papier, voire multimédia.

Nos interlocuteurs ont été sélectionnés par l'IFI, qui est quasiment une partie de l'Ambassade de France en Indonésie, pour un séjour de formation pédagogique en France. Nous avons noté qu'Ibu Berlian avait été à Grenoble (en 2003) et à Vichy (en 2010) pour ce cours d'été grâce à ce type de bourse. Pak Udin, quant à lui, est allé également à Grenoble durant la même année qu'Ibu Berlian (en 2003). Cependant, ils n'ont suivi aucune formation sur l'enseignement de la grammaire française dont ils pensent avoir besoin en ce moment. Ils attendent effectivement ce type de formation, car, selon eux, il est important de développer les techniques classiques encore adoptées par les instituteurs de nos jours, surtout pour enseigner la grammaire. Ils sont aussi d'accord que la langue évolue et ils ont grandement besoin d'une mise à jour sur cette évolution linguistique.

Pak Udin : « [...] je suis toujours coincé, car j'utilise toujours le même manuel pour donner les cours. En même temps, l'on ne connaît pas bien le français utilisé en France à l'heure actuelle. Ce serait différent (bien évolué). »

En même temps, ils se rendent compte que les nouvelles technologies pourraient leur servir aussi à faciliter le processus d'enseignement/apprentissage. Dans le domaine pédagogique, nous connaissons la notion des TICE étant un sigle de Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. En plus, ils avouent que, pour leurs élèves, la grammaire est effectivement le cours le plus difficile. Et ils ont envie de ne pas être ennuyeux en classe. C'est la raison pour laquelle Ibu Berlian fait en effet ce que l'on appelle l'enseignement hybride (*blended learning*).

Ce modèle propose des activités qui associent de manière systématique des interactions coprésentes et des interactions axées sur la technologie entre les élèves, l'enseignant et les ressources d'apprentissage. Ceci est effectivement la définition faite par Bliuc *et al.* (2007, p. 231-244) : « *Learning activities that involve a systematic combination of co-present (face-to-face) interactions and technology-mediated interactions between students, teachers and learning resources* ».

En combinant avec les sessions face à face en classe avec les apprenants, Ibu Berlian organise, lors de trois ou quatre sessions par semestre, des cours par Internet. Elle leur demande plutôt de consulter le site *francaisfacile.com* sur lequel ils font des exercices grammaticaux indiqués. Ensuite, chacun doit lui envoyer la capture d'écran par la plateforme Google Classroom, qui est considérée par la suite comme la preuve de présence au cours.

Bu Berlian : « *Souvent, je leur donne les devoirs à faire à la maison à partir des exercices de francaisfacile.com. [...] Je propose trois ou quatre séances en ligne par semestre, pendant lesquelles les élèves font les exercices sur ce site web et ils doivent me rapporter le résultat par Google Classe.* »

Pak Udin : « [...] je consulte des sites genres : Le point du FLE, ... Ça dépend aussi du niveau des apprenants. Par exemple, j'utilise plutôt le site Bonjour de France pour les cours de grammaire aux semestres 1 et 2. Par

contre, j'utilise très rarement les ressources en ligne avec mes étudiants de semestres 5 et 6. »

« [...] je viens d'apprendre aussi le Kahoot² lors de la formation [...]. Je me dis bien que les étudiants de nos jours auraient envie de cette technique pour ne plus s'ennuyer en classe. »

Nous pouvons observer qu'Internet est déjà connu et utilisé de temps à autres par nos enseignants comme support et pour varier leurs activités d'enseignement/pédagogique. Ils ont mentionné au moins quatre plateformes (trois sites web et une application) qui facilitent les activités d'enseignement/apprentissage du FLE : *francaisfacile.com*, *lepointdufle.net*, *bonjourdefrance.com* et Kahoot. Pourtant, la qualité de connexion est effectivement souvent moins bonne que celle en Europe.

Pak Udin : *« [...] il y a toujours des problèmes avec la connexion Internet, par exemple. Je dirais ça comme problème principal. »*

Cependant, nos enseignants adoptent encore la méthodologie traditionnelle et le modèle classique dans leur enseignement de la grammaire française. Ils expliquent la grammaire en s'appuyant sur la traduction des phrases en langue enseignée. Nous avons montré dans la partie d'introduction que ce type d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général était la plus vieille méthodologie. En effet, cette méthodologie est désignée également comme la méthodologie grammaire-traduction. L'objectif premier de cette méthodologie, selon Aslim-Yetiş (2008, p. 23), « ... est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l'apprenant applique les règles de grammaire qui lui ont été enseignées de manière explicite en sa langue maternelle. La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale. »

Nous pouvons observer le résultat que ce n'est effectivement pas un hasard si les élèves indonésiens font aussi la traduction de leur langue maternelle pour arriver à s'exprimer en français. Cela empêche leur fluidité de la production orale et écrite en français.

Ibu Berlian : *« Ils ont l'habitude de faire une phrase en français à partir de la traduction de celle en indonésien au départ. Ils ne pensent pas automatiquement en langue française (quand ils écrivent en français). C'est aussi parce qu'ils ne lisent pas souvent les références grammaticales. »*

Ce que nous voulions dire par le modèle classique est la décision prise par l'enseignant, afin d'organiser une activité pédagogique dans son cours. Le but est de faire faire des apprentissages aux élèves à partir d'une technique d'enseignement choisie par leur enseignant. D'après les interviews, nos enseignants donnent normalement l'explication aux apprenants sur une théorie grammaticale en indonésien au début de la séance. Ensuite, ils lancent des exercices à faire en classe ou à la maison comme un devoir. En fait, ils commencent à vulgariser les termes de grammaire française pour les élèves, en utilisant la langue française au fur et à mesure, selon les niveaux des étudiants.

Il est vrai que l'approche communicative et la perspective actionnelle pourraient marginaliser la grammaire pendant l'activité d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans ce contexte, la grammaire serait considérée comme un

²Kahoot est une plate-forme d'apprentissage ludique qui permet de générer des questionnaires à choix multiples (QCM) interactifs. Cette application donne la possibilité aux élèves de s'autoévaluer.

outil linguistique, au lieu d'être le contenu principal du cours. Ces deux approches seraient plus convenables aux cours de compétences langagières. Cette situation reste effectivement dilemmatique notamment pour le cours de grammaire. De plus, il nous semble que nos enseignants n'appliquent aucune de ces deux approches dans leurs cours de grammaire.

En parlant des compétences linguistiques en français de leurs apprenants, nos interlocuteurs ont prononcé leur sentiment d'insatisfaction. Malgré cela, ils pensent à améliorer et surtout motiver encore plus leurs élèves. Ils essaient de résoudre ce problème en leur proposant un apprentissage supplémentaire et optionnel en mentorat entre les étudiants de la promotion supérieure et inférieure à l'UNPAD. Tandis qu'à l'UPI, les professeurs font une auto-évaluation de l'enseignement organisé par leur département de français. Selon eux, la motivation des apprenants est effectivement avant tout l'un des facteurs importants qui contribue à la réussite dans leur activité pédagogique.

Ibu Berlian : *« Il y a toujours des étudiants motivés et non-motivés. Mais, je trouve que ce serait aussi le cas dans le monde entier. Pour ceux qui sont moins motivés, on propose « une classe clinique » où les étudiants seniors partagent leurs connaissances de grammaire pendant quelques séances en cours particuliers. [...] Nous proposons aux étudiants faibles de suivre cette « coaching class ». [...] L'objectif est aussi de réduire le nombre d'étudiant en échec lors de l'examen final. Mais, c'est optionnel ; à leur choix. »*

Pak Udin : *« C'est aussi un sujet de la discussion entre mes collègues et moi. Nous pensons que l'input joue aussi un rôle important pour designer la qualité de nos étudiants. Oui, nous avons aussi de bons apprenants qui travaillent bien le français. Mais, il y en a très peu. [Rire] C'est bien dommage, mais c'est une grande question pour nous. Cette situation nous fait une auto-évaluation sur notre enseignement. Nous ne pouvons pas blâmer nos étudiants pour leur faible qualité. En revanche, il nous faut bien faire l'introspection. En parlant de la motivation, je vois souvent que les étudiants de semestre 5 et 6, ils deviennent de moins en moins motivés par rapport à ceux de semestres précédents. »*

En ce qui concerne les manuels de français, ces deux universités utilisent les méthodes qui sont récemment sorties à l'international. Dans ce cas, l'IFI tient un rôle important pour la promotion des livres dans toute l'Indonésie. Une coopération a été établie avec une maison d'édition française pour importer les livres en Indonésie, ils incitent fortement les établissements indonésiens à utiliser certaines méthodes. Depuis ces dernières années, ils collaborent avec Hachette FLE. Malgré la suggestion de l'IFI, l'UNPAD préfère *Tendances* de CLE International. En revanche, la méthode *Cosmopolite* de Hachette FLE est utilisée par l'UPI pour les étudiants de la promotion 2018. En effet, l'UPI n'ose pas encore être plus indépendant pour décider la méthode de leur choix, vu qu'ils ont besoin des locuteurs natifs qui sont aussi « importés » par l'IFI.

Ibu Berlian : *« Ils peuvent maintenant acheter le manuel de français à notre département, en paiement direct ou en crédit. Pour cela, nous commandons les livres à une agence en Malaisie. En fait, nous avons utilisé Rond-point d'Éditions Maison des Langues depuis six années étant la méthode recommandée par l'Institut français. Mais, nous trouvons que son contenu est trop lourd pour nos élèves du département. [...] Nous avons analysé quelques méthodes et avons décidé de choisir *Tendances*. En consultant le site de la maison*

d'édition de cette méthode, nous avons trouvé les coordonnées de l'agence en Malaisie à qui l'on peut acheter les livres. »

Pak Udin : « *Donc, nous allons encore évaluer ces méthodes (V.O. et Cosmopolite) [...], afin de bien choisir celle qui correspond à notre besoin malgré le conseil de l'Attaché de coopération pour le français à l'IFI. Franchement dit, nous sommes un peu dépendants pour l'instant de décision de l'Institut français. Mais c'est parce qu'ils peuvent nous faciliter nos achats des livres comme la disposition d'un locuteur natif pour nos étudiants. »*

Pour leurs cours de grammaire, nos enseignants suivent leur progression grammaticale selon les méthodes de français utilisées (*Tendances* et *Cosmopolite*), en se basant sur les théories de quelques livres relativement vieux et sur les exercices proposés du livre célèbre *Grammaire progressive du français* de CLE International. En même temps, ils ont démontré le fait de manquer des références de la grammaire française écrites en indonésien qui aideraient leurs élèves à assimiler plus rapidement le contenu du cours.

Bu Berlian : « *[...] mais je compile aussi d'autres sources par exemple : Le Bon Usage, ... et des autres livres classiques sur la grammaire. »*

Pak Udin : « *Ibu Tuti (sa collègue, enseignante de grammaire) utilise toujours son vieux bouquin préféré dont elle connaît super bien par cœur les pages. [...] elle utilise encore le vieux livre de Grevisse : Cours d'analyse grammaticale. Personnellement, c'est trop classique. Surtout, j'y vois bien les phrases de style trop ancien. »*

En fait, depuis 2015 au niveau national, le nouveau curriculum universitaire s'applique dans toute l'Indonésie. Le grand changement a visé à accélérer les études de niveau Licence/Bachelor en quatre ans, au lieu de quatre ans et demi auparavant. Ce règlement incite en effet les établissements à faire des modifications de leur programme d'éducation. De cet effet, ils ont réduit le nombre de cours mais aussi le crédit d'apprentissage (volume de travail). Selon les avis de nos professeurs correspondants, le programme actuel est bien chargé, notamment par rapport au contenu grammatical en français qui est aussi pesant pour les élèves. Comme nous l'avons expliqué dans la page ci-dessus (voir point 3), il n'y a pas assez de temps pour aborder entièrement la grammaire en classe. Donc, les explications de la grammaire se font aussi dans le cours de compétences langagières.

Enfin, nous résumons notre analyse dans le tableau qui suit :

	Positif	Négatif
Interne	<p>S – Forces</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseignants motivés et dynamiques ; - Connaissance des enseignants sur les TICE ; - Utilisation des manuels de français récents et à la mode 	<p>W – Faiblesses</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseignants n'ont jamais suivi la formation spécifique sur l'enseignement de la grammaire ; - Modèle d'enseignement classique adopté par les enseignants ; - Curriculum relativement chargé ; - Manque de références de la grammaire française expliquée en indonésiens pour les élèves

Externe	O – Opportunités	T – Menaces
	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilité de la connexion Internet dans les salles de classe ; - Motivation et compétences des étudiants à améliorer 	<ul style="list-style-type: none"> - Approche actionnelle qui marginalise la grammaire - Problème souvent survenu de la connexion Internet

Tableau 3 : Résultat de l'analyse SWOT

5. Pédagogie inversée

Selon notre état de lieux de l'enseignement de la grammaire française donné à l'UNPAD et l'UPI de Bandung, nous estimons que la pédagogie inversée serait un modèle idéal pour résoudre cette problématique révélée.

En fait, la pédagogie ou la classe inversée n'est pas nouvelle. En anglais, nous utilisons le terme *Flipped Classroom*. Ce modèle didactique a été inventé en 2007 aux Etats-Unis par deux enseignants d'un collège de Colorado Springs qui faisaient face à un absentéisme important des élèves (Niedercorn, 2017). Ce modèle est un développement de l'apprentissage coopératif dans lequel les apprenants travaillent ensemble en groupe. Le but est d'atteindre un objectif commun, ou bien plus précisément d'accomplir des tâches proposées par l'enseignant. Contrairement au modèle classique, la classe inversée vise à convertir les étapes, afin de donner le rôle actif aux apprenants.

Les apprenants sont persuadés de prendre tout d'abord individuellement connaissance du cours avant de venir en salle de classe. Ils ont le droit également d'utiliser au maximum possible les ressources numériques qui sont en général disponibles sur Internet, sous forme de textes, vidéos, audios, ou modules intégraux portant sur un aspect limité du cours. Dans la plupart des cas, c'est l'enseignant qui les prépare et les met en ligne sur sa plateforme d'apprentissage (en anglais : *Learning Management System* ou *LMS*) choisie, par exemples : Moodle, Edmodo, Google Classroom, Schoology, etc. De cette manière, les élèves sont libres de réaliser leur session de l'auto-apprentissage à travers ces ressources à plusieurs reprises jusqu'à ce qu'ils comprennent le sujet du cours. En effet, ceci explique en même temps un avantage de travailler sur les documents multimédias.

En classe, les élèves se mettent en petits groupes, afin de coopérer pour finaliser une tâche voire résoudre un problème lancé par l'enseignant qui les guide à la fois tout au long de l'apprentissage. Ce dernier doit prendre conscience de nombreux éléments qui lui permet de progresser sa compréhension de la classe inversée et de son rôle dans une telle situation. Il valorise une dynamique favorisant le dialogue et l'interprétation revendiquée, alors qu'il adopte toujours une posture d'expert qui donne les réponses. Dans ce cas, « Les vécus partagés par les étudiants et par l'enseignant montrent que la classe inversée apporte des occasions riches de redéfinir les modalités d'apprentissage et les modalités d'enseignement. » (Dumont & Berthiaume, 2017, p. 174)

La classe inversée a surtout cinq avantages principaux (« Les avantages de la classe inversée ! », 2018) : « (1) La classe inversée renforce les relations entre les élèves et leur professeur. Du simple fait du temps libéré en classe, le temps passé par l'enseignant aux côtés de chaque élève est démultiplié. L'enseignant connaît mieux ses élèves, où ils en sont et ce qu'ils ont du mal à faire. (2) La classe inversée permet plus de temps consacrés à la pédagogie. Les techniques d'apprentissage actif, de travail en groupe (apprentissage par les pairs), les approches d'apprentissage par problème demandent du temps en classe. Il est souvent difficile de concilier le temps nécessaire à la transmission des savoirs de base et celui où l'enseignant fait que ses élèves sont actifs. La classe inversée permet de résoudre ce dilemme en exportant la leçon en dehors du temps de classe. (3) La classe inversée développe l'autonomie des élèves et leur curiosité. Les élèves sont plus responsables de leur apprentissage : ils suivent les leçons à leur rythme, sont actifs en classe et peuvent être facilement

encouragés à chercher des réponses à leurs questions autrement qu'en se référant à l'enseignant. (4) La classe inversée est plus agréable. Le stress est beaucoup moins présent, les enseignants remarquent aussi une diminution des problèmes de discipline. 97% des enseignants interrogés adoptent la classe inversée une fois qu'ils l'ont essayée, (étude auprès de 120 praticiens en été 2015). C'est particulièrement notable dans la mesure où se lancer en classe inversée représente un investissement personnel important au départ. (5) En conclusion, la classe inversée peut améliorer l'apprentissage des élèves. Il existe de nombreux exemples où l'utilisation de la classe inversée s'est accompagnée d'une hausse significative des résultats scolaires. De manière générale, 90% des praticiens en classe inversée estiment qu'elle leur a permis d'augmenter la motivation et l'autonomie de leurs élèves, et 80% leurs résultats scolaires (étude déclarative en ligne *Inversons la Classe !* auprès de 120 praticiens en classe inversée à l'été 2015). »

Toutefois, Guilbault *et al.* (2017) a souligné deux inconvénients de l'utilisation de la classe inversée en éducation supérieure : « Des difficultés se présentent parfois vécues (accès, difficultés techniques), et certains étudiants semblent moins satisfaits, notamment parce que cette approche implique un changement de rôle de l'enseignant, qui passe d'un rôle d'expert à un rôle d'accompagnement. »

Il faudrait enfin bien casser l'avis jugeant que la compétition est la source de progrès. Au contraire, c'est la collaboration. Plusieurs études ont prouvé que cette pédagogie collaborative possède notamment des effets bénéfiques sur les relations sociales entre les élèves et sur leurs apprentissages.

6. Conclusion

En tenant compte de notre analyse des interviews auprès de nos interlocuteurs et à travers la méthode SWOT, nous pouvons conclure que *la Pédagogie inversée* serait un modèle pertinent. L'objectif est de résoudre les problématiques dans l'enseignement de la grammaire française en milieu universitaire en Indonésie. Les difficultés rencontrées par nos interlocuteurs sont relativement complexes.

Étant donné que le nouveau curriculum est relativement chargé, les enseignants indonésiens n'ont malheureusement pas assez de temps pour élaborer plus en détail la grammaire française dans la salle de classe. Leur enseignement/apprentissage se passe quasiment d'une façon traditionnelle et classique. L'enseignant commence les cours par l'explication et termine par les exercices que les élèves font en classe ou chez eux. Parfois, il n'y a pas de correction, car la séance suivante est déjà réservée pour aborder une nouvelle théorie grammaticale. Pour le moment, les apprenants n'ont pas de références de grammaire française expliquées dans leur langue maternelle, l'indonésien.

Nous supposons enfin que la classe inversée serait un modèle idéal pour une pratique réfléchi dans ce contexte pédagogique concerné. Ce modèle qui est axé principalement sur l'autonomie de travail permet de donner le rôle actif aux élèves plutôt qu'à l'enseignant. Grâce à Internet qui est aussi présent dans ce pays, malgré sa vitesse et le problème de la connexion souvent survenu dans ses universités—comme nous l'avons précisé plus haut, nous estimons que cette pédagogie inversée pourrait tout de même encourager les apprenants à améliorer leur connaissance en grammaire française. Pour soutenir notre projet, nous n'excluons pas également de réaliser un site web de références de la grammaire française qui est expliqué en indonésien, afin qu'ils puissent le consulter durant l'apprentissage inversé. En même temps, nous pensons aux scénarios d'enseignement/apprentissage convenables pour ce public visé, en adoptant l'approche actionnelle dans la pédagogie inversée de la grammaire française.

7. Remerciements

Nous tenons à exprimer toute notre gratitude au Lembaga Pengelola Dana Pendidikan Republik Indonesia (Institution gestionnaire du fond de dotation pour l'éducation de la République d'Indonésie) pour le financement de cette recherche, ainsi qu'à nos chers interlocuteurs à l'UNPAD et à l'UPI de Bandung (Indonésie) d'avoir accepté généreusement de bien vouloir être interrogés.

Bibliographic references

- ASLIM-YETIS, V. 2008. Enseignement–Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : Le cas de l'Université Anadolu en Turquie. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Université Lumière Lyon 2. Available online: http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v
- BLIUC, A.-M. – GOODYEAR, P. – ELLIS, R. A. 2007. Research focus and methodological choices in studies into student's experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, vol. 10, n. 4, pp. 231-244.
- BOCA, G. D. 2015. SWOT Analyze and e-Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 182, pp. 10-14. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.728>. ISSN 1877-0428
- CALVET, L.-J. 2015. La sociolinguistique. Presses universitaires de France. ISBN 978 2 13 062147 8
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues. Les Éditions Didier. ISBN 978 2 278 05075 8
- HUMPHREY, ALBERT S. 2005. SWOT Analysis for Management Consulting. December 2005 Newsletter. Menlo Park CA : SRI International - Alumni Association. ISSN 0149-7189
- DUMONT, A. – BERTHIAUME, D. 2017. La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée. ISBN 978 2 8073 0618 9
- GUILBAULT, M. – VIAU-GUAY, A. 2017. La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : État des connaissances scientifiques et recommandations. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 33, n. 1, Available online: <http://journals.openedition.org/ripes/1193>. ISSN 0383-0802
- HOED, B. H. 1973. La politique linguistique et ses problèmes dans une Indonésie en développement. *Archipel*, vol. 5, n. 1, pp. 17-37. <https://doi.org/10.3406/arch.1973.1038>. ISSN 2104-3655.
- Les avantages de la classe inversée! 2018, novembre 19. Innovation en Éducation. <https://www.innovation-en-education.fr/les-avantages-de-la-classe-inversee/>
- NIEDERCORN, F. 2017. La classe inversée, une piste pour la pédagogie du futur. Consulté le 11 juillet 2019, de Les Echos, Available online: https://www.lesechos.fr/16/10/2017/lesechos.fr/030719922996_la-classe-inversee--une-piste-pour-la-pedagogie-du-futur.htm#
- CONSEIL DE L'EUROPE - Evaluation Unit DEVCO. 2015. Evaluation methodological approach. Consulté le 21 juillet 2019, de Conseil européen , Available online: https://europa.eu/capacity4dev/evaluation_guidelines/minisite/fr-bases-m%C3%A9thodologiques-et-approche/outils-d%C3%A9valuation/swot-strengths-weakness-opportuni-0
- MPR RI. 2002. Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945. Constitution 1945 de la République d'Indonésie. Consulté le 25 juillet 2019, de Sekretariat Jenderal DPR RI: <http://dpr.go.id/jdih/uu1945>
- ROMERO-GUTIERREZ, M. – JIMENEZ-LISO, M. R. – MARTINEZ-CHICO, M. 2016. SWOT analysis to evaluate the programme of a joint online/onsite master's degree in environmental education through the students' perceptions. *Evaluation and Program Planning*, vol. 54, pp. 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.10.001>. ISSN 0149-7189

Words: 6.702

Characters: 38.360 (15 standard pages)

Elga Ahmad Prayoga
Département de linguistique, Faculté des lettres
Université de Genève (UNIGE)
Rue de Candolle 2, 1205 Genève
Suisse
elga.prayoga@etu.unige.ch

Prof. Dr. Christopher Laenzlinger
Département de linguistique, Faculté des lettres
Université de Genève (UNIGE)
Rue de Candolle 2, 1205 Genève
Suisse
christopher.laenzlinger@unige.ch

The role of pivots in exolingual communication

[Le rôle du pivot dans la communication exolingue]

Katarina Chovancova – Carolina Haro Guerrero

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.05

Abstract

The paper deals with exolingual trilogues between native and non native speakers of Slovak and French, characterized by a specific distribution of communicative tasks. The presence of a mediator, i. e. a communicating subject who facilitates the exchange between the (two) other interlocutors not having a common language available that would be mastered with an equal competence by all, is marked by repetitive occurrences of signals of reformulation as a central discursive strategy ensuring the success of the communication. Basing their analysis on authentic linguistic material gathered for the needs of empirical research on exolingual and multicode communication, the authors identify pertinent features of communicative behaviour of the mediator.

Key words: language, linguistics, mediation, reformulation, exolingual

Résumé

L'article porte sur les trilogues exolingues entre locuteurs natifs et non natifs du slovaque et du français caractérisés par une répartition particulière des rôles communicatifs. La présence du pivot, sujet communiquant facilitant l'échange entre les (deux) autres interlocuteurs ne disposant pas de langue commune qui soit également bien maîtrisée de tous, entraîne les marques récurrentes de la reformulation, stratégie discursive centrale pour assurer la réussite communicative. À la base du matériau linguistique authentique, rassemblé par les auteures pour les besoins de la recherche empirique sur la communication exolingue et multicode, l'identification des traits saillants du comportement communicatif du pivot est réalisée.

Mots-clés : langue, linguistique, médiation, reformulation, exolingue

Introduction

La communication exolingue est définie comme toute communication dans laquelle se mettent en présence des répertoires langagiers individuels hétérogènes du point de vue des niveaux de compétences communicatives des sujets parlants. Ce type de communication peut être observée dans les contextes d'enseignement les plus divers, mais également dans toutes les situations communicatives de tous les jours marquées par la co-présence des locuteurs natifs et non natifs d'une langue. Les contextes communicatifs de ce genre particulier sont fréquents là où il s'agit d'une mobilité d'études, de travail et de recherche, ainsi que de toute sorte de mouvement migratoire des individus à travers des communautés linguistiques. Les défis de la communication exolingue consistent en des obstacles communicatifs découlant de la maîtrise inégale de la langue qui est choisie pour communiquer et en la nécessité de se forger des solutions à des manques des ressources et des compétences. Le plus souvent, la recherche de ces solutions amène les locuteurs à se forger des stratégies pragmatiques palliatives spécifiques. Une autre issue pour les situations de communication exolingues peut consister à avoir recours à l'aide d'un locuteur-médiateur agissant de pivot qui facilite l'échange autrement menacé par un risque élevé d'incompréhension. L'étude des communications exolingues à pivot fait objet de cette recherche.

Cadre théorique

Pour définir le cadre théorique de cette étude il est nécessaire d'introduire deux concepts qui y sont centraux : la communication exolingue et la communication à pivot (médiéé).

La communication exolingue

La communication exolingue « s'établit entre locuteurs n'ayant pas une L1 commune » (Porquier 1979 : 50). Elle s'oppose à la communication endolingue, menée par les locuteurs ayant une même langue maternelle. En d'autres termes, « la communication exolingue est celle qui s'établit [...] par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants » (Porquier 1984 : 18). Selon Bernier (2007), à la suite de Bange (1992), l'interaction exolingue « survient entre au moins un locuteur natif de la langue utilisée comme véhicule de la communication en cours et un alloglotte, locuteur non natif de cette langue, appartenant généralement à un groupe socioculturel étranger ». Certains associent le caractère exolingue d'un échange à la différence des répertoires des participants (De Pietro 1988) ou à l'inégalité des compétences linguistiques des interlocuteurs par rapport à la langue de la communication en cours (Dausendschön-Gay 2003 : 43). Une non identité des langues de communication disponibles aux locuteurs et l'existence des niveaux inégaux des compétences communicatives des interlocuteurs dans une langue peuvent se combiner. Comme le constate Porquier (2003 : 51) : « Si l'on accepte de caractériser la communication exolingue par une asymétrie entre les répertoires ou les compétences des participants, celle-ci peut concerner la langue ou les langues (langue non maternelle de l'un au moins des participants) de l'échange ou bien le degré d'expertise (spécialiste/non spécialiste, médecin/patient, etc.) dans le domaine de l'échange, ou les deux. Dans ce dernier cas, l'asymétrie peut être double, et croisée ». Le plus souvent, le terme de communication exolingue est utilisé en association à la communication entre un natif et un non natif (un alloglotte) ou entre des locuteurs bilingues. Le fait de ne pas appartenir à la même communauté linguistique y est essentiel :

« La communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto/hétérofacilitation, etc, devient un trait saillant de la communication. C'est le cas généralement des interactions entre natif et alloglotte, entre médecin et patient (Lacoste, 1980), entre parents et enfant (Snow et Ferguson [eds.], 1977), etc, qui, d'un point de vue linguistique, et souvent sociologique, sont asymétriques. La communication devient endolingue, au contraire, lorsque les divergences codiques ne représentent plus une donnée pertinente dans la gestion du discours, autrement dit lorsqu'elles ne sont plus perçues comme significatives par les participants à l'événement langagier. » (De Pietro 1988 : 71)

Selon De Pietro, le caractère exolingue vs. endolingue, tout comme le caractère unilingue vs. bilingue, sont des paramètres définitoires de la situation de contact de langues. L'auteur propose un ensemble de quatre situations prototypiques : a) l'endolingue / unilingue, b) l'exolingue / unilingue, c) l'exolingue / bilingue et d) l'endolingue / bilingue. Rosen et Reinhardt (2003 : 93) rajoutent le paramètre d'expertise, en opposant les locuteurs experts aux locuteurs non experts. L'expert est caractérisé comme « la personne ressource qui remplit les fonctions d'informateur, de réparateur et d'évaluateur » (Hudelot, Vasseur 1997 : 110, in Rosen, Reinhardt, 2003 :

9). Selon le modèle de communication proposé par Kerbrat-Orecchioni (2002), le caractère exolingue résiderait également en la non identité des bagages cognitifs des interactants n'étant jamais idéalement monolingues. Dans cette conception large, l'asymétrie est vue comme inhérente à toute interaction.

Nous proposons d'attirer l'attention, à l'intérieur du concept de communication exolingue, sur les communications qui ont lieu entre X, locuteur natif (ou assimilé) de langue A, et Y, locuteur avec compétence zéro en langue A. Il s'agit d'une asymétrie maximale ; on assiste à la communication dans une langue presque ou complètement étrangère à l'un des interlocuteurs. Une telle situation peut se produire, par exemple, lors d'un voyage dans un pays dont on ne parle pas la langue, étant obligé de se faire comprendre (voir aussi l'étude de Behrent 2008 sur les interactions interalloglottes). Dans ce cas-là, la question est celle des solutions à adopter en vue de la réussite communicationnelle face à non identité des codes utilisés par les locuteurs. La possibilité de recourir à la médiation par un intermédiaire humain soulève un intérêt spécifique.

la communication à pivot

La communication à pivot se déploie entre trois locuteurs au minimum dont l'un adopte le rôle spécifique de pivot (médiateur) de l'échange entre les deux autres. Le cadre participatif, traditionnellement formé de deux pôles, est ici élargi d'un troisième membre, actif dans l'espace intermédiaire entre ces deux instances énonciatrices de base. Or, le terme de pivot désigne une personne physique dotée d'un bagage cognitif et d'un comportement communicatif propres, tel un messenger, un traducteur, un interprète, un instituteur, un rédacteur etc. (cf. Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 25).

Le caractère pivoté (médié) de la communication est associé, dans notre conception, uniquement au concept de la médiation humaine et ne se confond pas avec le caractère médiatisé ni médiatique. Il n'est pas lié non plus à la présence ou à l'absence du support technique véhiculant le message (caractère indirect ou direct). La co-présence physique des locuteurs n'a pas de pertinence pour la communication médiée. Dans ce processus à deux étapes, il y a d'abord le transfert de l'information entre le locuteur 1 (le destinataire originel du message) et le locuteur 2 (le pivot). Ensuite, il y a le transfert entre le locuteur 2 (le pivot) et le locuteur 3 (le destinataire final). Dans les deux phases, il s'agit d'un transfert accompagné de back-channelling, même si le retour d'information de la part du locuteur 2 vers le locuteur 1 n'est pas nécessairement parfait, surtout s'il s'agit d'une médiation simultanée. La communication à trois n'est pas toujours une communication à pivot. Elle peut se réaliser au quotidien, sous forme des rencontres conversationnelles ordinaires entre trois personnes, sans que l'une se différencie des autres par son rôle communicatif (cf. Plantin et Kerbrat-Orecchioni, 1995).

L'essentiel du rôle de pivot tient à la modification du message transféré sous l'influence de l'ensemble des attributs personnels, intellectuels et affectifs du locuteur concret et sous l'influence des autres composantes du contexte extralinguistique, dont le temps et, secondairement, l'espace. Le rôle de pivot consiste à une reproduction du contenu informationnel avec un degré variable de sq modification, parfois même à un recodage complet vers une autre langue naturelle.

Cadre théorique et méthodologie

La recherche porte sur les conversations quotidiennes où les participants sont dotés de divers niveaux de compétences communicatives dans les langues différentes, mais ne disposent pas tous d'une langue de communication commune. L'analyse empirique est réalisée à partir d'un ensemble de données recueillies sous forme de corpus de conversations orales. Le corpus consiste d'enregistrements audio originels des événements communicatifs (conversations) dans la durée totale de 5 heures. Il s'agit

des communications orales, privées, non officielles, improvisées, impliquant 3 ou 4 participants. La langue maternelle des participants n'est pas la même. Certains ne maîtrisent pas du tout celle de l'autre. Ainsi, il y a des locuteurs natifs slovaques qui ne parlent pas le français ; des locuteurs natifs français sans connaissance du slovaque ; enfin, il y a des Slovaques et des Français qui n'ont qu'une compétence partielle dans la langue de l'autre.

Le corpus de travail est construit en collaboration avec l'équipe du Corpus national du slovaque, plus spécifiquement le Corpus oral du slovaque, en ce qui concerne les paramètres qualitatifs exigés du format des enregistrements, au système de transcription et d'annotation du corpus. À ces exigences de base s'ajoutent d'autres, liées à l'annotation des phénomènes pragmatiques et communicatifs typiques de la situation de communication exolingue.

Les productions linguistiques des participants sont analysées du point de vue de la présence des phénomènes choisis liés au contact des langues. Ces phénomènes sont évalués en rapport aux paramètres sociologiques des participants. Étant donné le caractère dialogique du matériel recueilli, il est nécessaire, lors de son analyse, d'avoir recours aux méthodes de l'analyse transversale et de l'analyse longitudinale des interactions verbales. Il est question d'identifier les traces linguistiques des stratégies communicatives mises en place, de leur catégorisation et de leur interprétation. Il s'avère intéressant, également, d'observer la signalisation métalinguistique des diverses stratégies communicatives.

Les stratégies communicatives adoptées par les participants seront envisagées sous perspective de leur efficacité, c'est-à-dire de leur potentiel en vue d'assurer la réussite de l'échange et d'éliminer le risque des malentendus et des incompréhensions.

La communication exolingue observée dans le corpus de travail est caractérisée par la prise en compte, de la part des participants qui ont une compétence limitée dans la langue de l'autre, du fait qu'ils communiquent dans une langue acquise (non maternelle). Cette caractéristique – la conscience de la disparité chez les locuteurs (cf. Cappellini 2017) – peut être considérée comme foncière dans toute interaction exolingue. Quant au choix des stratégies de communication, une approche coopérative est présente chez tous les participants, ainsi qu'une tolérance plus élevée vis-à-vis des écarts de la norme linguistique et le soutien de la part des participants plus compétents envers ceux qui le sont moins se matérialisant dans des stratégies d'hétérofacilitation. Le recours à des stratégies spécifiques d'ajustement relatives au choix des moyens lexicaux (la recherche du mot juste liée à la répétition et à la reprise, l'emploi des néologismes, la traduction, la paraphrase, les descriptions etc.) est aussi présent. Les participants essaient de prévenir les problèmes communicatifs et l'incompréhension, et de signaler ces types de situations et d'y remédier. Pour assurer l'efficacité de l'échange, les moyens de divers types sont utilisés, notamment les gestes et des signaux vocaux et non verbaux.

Les opérations discursives (OD) de reconstruction de sens qui sont à la disposition des participants dans le procès de communication exolingue, se situent sur l'axe « explicite vs. implicite ». Il est possible de distinguer A) les opérations explicites de reconstruction de sens et B) les opérations implicites de reconstruction de sens. Parmi les opérations explicites de reconstruction de sens, la reformulation occupe une position dominante. Conçue de manière large, cette stratégie abrite une série de phénomènes relevant, pour la plupart, de l'ordre de la reprise modificatrice. La reformulation peut être intralinguistique ou interlinguistique. Dans ce dernier cas, elle est liée au transcodage (la traduction). Les opérations implicites de reconstruction de sens sont, dans une large mesure, basées sur l'expérience du locuteur, sur son niveau de compétences communicatives et sur sa capacité d'exploiter, de manière active, son répertoire langagier et métalangagier. Il s'agit de l'inférence, conçue en termes de la prédiction contextuelle et, plus généralement, de la reconstruction du

sens à partir du contexte linguistique. L'intercompréhension linguistique, faisant également partie des OD du type B, renvoie à la reconnaissance des formes linguistiques au terme d'un travail de comparaison et d'association, et à la formulation et à la vérification des hypothèses portant sur les contenus sémantiques à identifier, en exploitant les connaissances sur les liens de parenté entre les différentes langues.

Les opérations discursives mentionnées ci-dessus peuvent être envisagées non seulement sous les perspectives « explicite vs implicite » mais également sous perspective de leur caractère intralinguistique *ou* interlinguistique. L'exemple de la reformulation montre la bi-valence de certaines opérations. De fait, la reformulation peut se situer dans les limites d'une langue ; dans d'autres cas, elle les dépasse pour se coupler avec le transcodage (la traduction). En ce qui concerne la traduction, conçue comme une des opérations palliatives à des obstacles inhérents à la communication exolingue, elle sera étudiée sous le grand chapeau des opérations d'ordre reformulatif. Dans le cadre de notre recherche, les phénomènes liés au changement de code et au mélange de codes, au sens traditionnels des termes, reçoivent une attention à part (cf. aussi Rackova – Schmitt 2019 pour une analyse minutieuse des rapports particuliers d'interférence entre le français et le slovaque). Ils sont abordés sous perspectives distinctes. Pour le changement de code (l'alternance codique), la perspective est celle de l'examen des cas de la juxtaposition des segments en langues différentes. Pour le mélange des codes, également présent dans le corpus, la perspective adoptée est celle de l'examen des interlangues en oeuvre chez les locuteurs et l'examen des cas où les locuteurs décident de recourir à une lingua franca (cf. Veverkova – Gallayova 2015).

L'intérêt de la recherche porte sur les spécificités du rôle communicatif de « pivot ». Il porte également sur la représentation des différentes opérations discursives dans la parole des participants à un échange exolingue (et sur une éventuelle prédominance de l'une d'entre elles), sur les modes de leur coexistence et sur les synergies ou conflits éventuels entre elles. Il s'agit notamment de découvrir le rapport entre, d'un côté, la compréhension implicite en s'appuyant sur un répertoire linguistique plus ou moins vaste (déterminé chez chacun par le nombre des langues maîtrisées et les niveaux de leur maîtrise ; ainsi que par les relations systémiques, génétiques et typologiques entre ces langues et par le degré de la connaissance de ces relations) et, de l'autre côté, l'explicitation reformulatrice du sens grâce au travail médiateur des locuteurs-pivots. Ainsi, deux hypothèses sont formulées :

Hypothèse 1 : Les locuteurs « pivots » parlent plus que les locuteurs « non pivots ».

Hypothèse 2 : Dans la parole des « pivots », l'opération de reformulation intralinguistique est majoritaire par rapport aux autres opérations discursives excitantes et implicites (notamment à la traduction et à l'intercompréhension).

Analyse des données

La présence des différentes stratégies a été observée dans l'enregistrement no. 1 du corpus dont la durée totale est de 60 minutes et 49 secondes. La spécificité de cet enregistrement par rapport aux autres qui forment le corpus est la présence de 4 participants dont deux, par leurs répertoires langagiers, seraient candidats au rôle de pivot.

Parmi les quatre locuteurs, il y a 3 femmes (désignées comme M, K, A) et 1 homme (C). Trois locuteurs (M, A, C) parlent français, l'une (K) ne le parle pas du tout. Parmi les locuteurs francophones, il y a deux Français natifs (A, C) et une Slovaque (M) avec un niveau de compétence en français de C2. Trois locuteurs (M, K, C) parlent slovaque. Parmi ces locuteurs slovaco-phones, il y a deux Slovaques natives (M, K) et un Français dont le niveau de compétence en slovaque est C1. K est une Slovaque qui ne parle pas du tout français, A est une Française qui maîtrise le slovaque au niveau A1. C est un Français avec une solide maîtrise non seulement du slovaque mais aussi du tchèque (au niveau C2), langue étroitement apparentée. La transcription fait état du

niveau verbal de l'événement communicatif, ainsi que les éléments paraverbaux et non verbaux choisis (prosodie, pauses, rires, indices d'allocation etc.).

L'enregistrement contient 1442 interventions des participants, dont M produit 478, K produit 330, A produit 379 et C en produit 255. Si on répartit l'enregistrement en trois phases, chacune de 20 minutes approximativement, correspondant *grosso modo*, successivement, à l'introduction, à la partie centrale et à la conclusion, on peut observer l'activité énonciatrice croissante ou décroissante des quatre locuteurs dans les phases différentes (Tableau 1).

Locuteur	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Total
M	238	104	136	478
K	136	114	80	330
A	162	114	103	379
C	89	56	110	255
Total	625	388	429	1442

Tableau 1. La parole des participants en termes de nombres d'interventions.

En évaluant les nombres d'interventions produites par les différents locuteurs, force est de constater que les locuteurs susceptibles d'agir comme pivots (dotés de répertoires langagiers plus universels que les autres interlocuteurs), donc les locuteurs M et C, ne monopolisent pas nécessairement l'espace communicatif ni ne sont pas obligatoirement plus présents que les autres. Néanmoins, leur présence peut être plus saillante que celle des autres (le cas de la locutrice M), notamment si le pivot – locuteur natif de la langue principale de la communication, le slovaque dans notre cas, dans laquelle les participants étaient censées de communiquer en priorité – ressent une responsabilité accrue du bon déroulement de l'échange. Le locuteur C intervient, dans les deux premières phases, moins que tous les autres. Ainsi, l'hypothèse n. 1 n'a pas été confirmée.

Deux voies d'accès ont été choisies pour aborder l'analyse relativement complexe du travail des pivots :

R : l'activité reformulatrice

- R_n – les reformulations intralinguistiques non modificatrices (les répétitions « fidèles »),
- R_m – les reformulations intralinguistiques (les reprises entraînant une modification sémantique),
- R_{tr} – les reformulations interlinguistiques (les traductions).

C : la juxtaposition des codes linguistiques

- C_{aut} – les emplois autonomiques,
- C_{emp} – les emprunts,
- C_{alt} – les changements/les alternances codiques non traduisants (au sens traditionnel de juxtaposition de segments en langues différentes).

L'opération d'alternance de codes (C_{alt}) cotoie, dans le corpus analysé, deux autres opérations : celle de mention autonome (C_{aut}) et celle d'emprunt (C_{emp}). Par rapport à C_{alt} , ces deux OD occupent des positions nettement plus marginales et se distinguent par l'étendue plus limitée des segments concernés, ne portant que, pour la plupart, sur des mots ou sur des expressions isolées. Dans les échanges analysés, les termes isolés sont empruntés (C_{emp}) à des langues étrangères pour faire référence à des

réalités étrangères correspondantes. C'est le cas, par exemple, de certains toponymes, dont *Toulouse* (exemple 1, ligne 12), mais aussi, ailleurs, *Carcassone*, *Draguignan* etc. :

(1)

1 M: a v košiciach si bola v **alliance française**
2 A: áno
3 M: dobre
4 A: pre môj štúdium
5 M: pre tvoje štúdium a čo si študovala
6 A: **ako učiť' po francúzsky**
7 M: **fle** ako učiť'
8 A: **fle** áno
9 M: **francúzštinu ako cudzí jazyk**
10 A: áno toto
11 M: dobre tak potom kde si študovala vo francúzsku
12 A: v toulouse

D'autres noms propres tels les noms des institutions (*Alliance française* – exemple (1), ligne 1 ci-dessus), les événements (*Ça marche !*) ou les activités/produits culturels sont également concernés. Cependant, une partie de noms propres fait l'objet de la traduction. Entre autres, cela concerne les toponymes couramment utilisés dans la langue principale de l'échange (le slovaque dans notre cas). Ainsi, les locuteurs dans l'enregistrement analysé font référence à *Lotrinsko* et non à la *Lorraine* ou parlent plus souvent de *Francúzsko* que de la *France*.

Le corpus contient des cas de mentions autonymiques. La mise en mention apparaît, le plus souvent, dans les interventions à caractère métalinguistique où les significations des mots sont discutées :

(2)

M: hej to sa povie draguer
[...]
C: napríklad draguer le fond

Notons que, dès qu'il y a une introduction d'un élément en français au sein d'un énoncé construit en slovaque il peut s'agir également de la volonté de passer au jargon professionnel. Trois locuteurs sur quatre travaillent dans l'enseignement de langues étrangères, la quatrième est une chercheuse en sciences du langage. Ainsi, par exemple, l'oscillation entre *učit' po francúzsky* – *fle* – *francúzštinu ako cudzí jazyk* dans l'exemple 1 ci-dessus, ne représente pas une nécessité communicative, mais une valeur ajoutée liée au partage des mêmes outils relevant du domaine socioprofessionnel commun et, pour la plupart du groupe, des mêmes concepts interculturels (cf. sur le fonctionnement des notions relevant du domaine interculturel dans le contexte d'enseignement, cf. Birova 2018).

Le repérage, dans la parole des pivots, des marques tributaires des séries des phénomènes R et C définis ci-dessus a permis de mener une réflexion plus ciblée autour de quelques-uns de ces phénomènes, notamment autour de la reformulation, de la traduction et de l'alternance de codes. Notons d'emblée que toutes ces opérations consistent à introduire, au sein des interventions, des mots en langue différente de la langue de base (la langue dans laquelle l'énoncé a débuté ou dans laquelle a été construit l'énoncé précédent du pivot ou d'un de ses interlocuteurs). Dans notre analyse, les différences entre les phénomènes sont à expliquer sous les perspectives des oppositions « explicite vs implicite » et

« intralinguistique vs interlinguistique ». Le principe de co-référence est également pris en compte. Ainsi, la traduction répond à un appel de clarification sémantique explicite. Le plus souvent, elle est sollicitée et/ou signalée (exemples 3a et 3b) et elle juxtapose, au sein du même énoncé ou dans l'intervalle des énoncés (presque) contigus, deux segments sémantiquement équivalents en deux langues différentes (*dedina* – *village, commune* dans l'exemple 3a ; **nečasto* – *parfois* – *niekedy* – *niekedi* dans l'exemple 3b) :

(3a)

M: brusno **dedina**

A: ok

M: **village** plus petit

A: ok

K: a ako sa to povie po francúzsky

M: **village**

K: **village**

M: **commune**

(3b)

A: často mmh **nečasto parfois** ç'est

M: **niekedy**

A: **niekedi**

La reformulation, conçue comme une reprise exprimant un sens différent relativement à un énoncé-source antérieur (Martinot 2015 : 1), repose sur la co-présence, au sein de l'énoncé ou dans les énoncés distincts, des segments co-référentiels dans la même langue (*aký šport* – *teda šport pasívne aktívne* sous 4a ; *tvoja rodina* – *tvoj otec mama sestra brat* ainsi que *už bola na slovensku* – *už prišli ťa pozrieť sem na slovensko* sous 4b ; *klobásky* – *ne klobásky ktoré dáváš na tyč* sous 4c) :

(4a) M: ozaj **aký šport** vás baví **teda šport pasívne aktívne**

(4b) M: **tvoja rodina** už bola na slovensku **tvoj otec mama sestra brat** už prišli ťa pozrieť sem na slovensko

(4c) C: to jsou **klobásky ne klobásky ktoré dáváš na tyč** ako ktorý má dva zuby

Le changement de code se distingue de la traduction et de la reformulation en ce qu'il n'établit pas de rapport, déterminé par la présence d'un invariant sémantique, entre deux segments, relevant chacun d'une langue différente (exemples 5a, 5b et 5c ci-dessous) mais, de manière balisée ou non, met en présence deux codes linguistiques au sein du même énoncé ou entre les énoncés contigus.

(5a) M: *biarritz nejaké také* pre- près de la frontière espagnole

(5b) M: *voilà bon super* veľmi dobre rozumela

(5c) C: *viš co to je* ja viem (un segment en tchèque est suivi d'un segment en slovaque)

La parole des deux pivots contient un grand nombre de traces des opérations discursives dont ci-dessus.

OD	Pivot 1 (M)	Pivot 2 (C)
Rn	22,5 %	14,8 %
Rm	38,3 %	11,1 %
Rtr	17,5 %	4,9 %
Total série R	78,3 %	30,8 %
Caut	10,8 %	3,7 %
Cemp	0,8 %	8,6 %
Calt	10,0%	55,6 %
Total série C	21,7 %	67,9 %

Tableau 2. La saillance des OD des séries A et B chez les pivots 1 (M) et 2 (C).

Sur le total de 238 interventions du pivot 1 (M) dans l'étape 1 de la rencontre, donc celle qui fera objet de la microanalyse des OD, il est possible de repérer 110 interventions marquées et 128 interventions non marquées (50,4 %), du point de vue de la présence des opérations discursives pertinentes. Le total de 120 marques des différentes opérations discursives exploitées ont été relevées au sein des interventions classées comme marquées. Parmi les interventions marquées, celles qui contiennent des autonymes et celles qui contiennent des emprunts sont peu nombreuses (13 cas et 1 seul cas respectivement). Le pivot 1 adopte, le plus souvent, la stratégie de reformulation modifiante (46 occurrences, correspondant à 38,3 %).

De 89 interventions produites par le pivot 2 (C), le marquage est présent dans 64 (71,9 %) interventions. Les 25 interventions restantes sont non marquées. La stratégie prédominante adoptée par C est de parler tchèque, langue bien maîtrisée de lui et en même temps la plus proche possible, du point de vue génétique, du slovaque, langue principale de la rencontre. Une moitié des interventions est conçue – en entier ou en partie – en tchèque. Ces interventions sont classées comme des cas de changement de code. Le pivot 2 ne fait quasiment pas de traductions (4 cas seulement) ni ne reformule beaucoup (9 cas de reformulation modifiante). Le recours massif au tchèque trahit l'importance accordée par le pivot 2 à la compréhension implicite, basée sur la compétence d'intercompréhension des langues. De fait, le bilinguisme passif des locuteurs tchèques et des locuteurs slovaques a été prouvé par de nombreuses études empiriques. Un autre trait saillant de la parole de C, par lequel il se distingue de la locutrice M, est la présence relativement fréquente des marques de plusieurs stratégies différentes au sein de la même intervention. Ce phénomène est visible également dans la proportion entre le nombre de marques et le nombre d'intervention C. Quant à la reformulation modifiante, elle n'est pas saillante chez C non plus. Il privilégie décidément les reprises fidèles (les reformulations intralinguistiques non modifiantes).

Dans notre cas, il est possible d'observer 2 réalisations différentes du travail de « pivot ». Le pivot 1 reformule beaucoup, répète, puis traduit. Le pivot 2 parle une langue pont, puis répète et reformule. Il est possible de conclure qu'il n'y a pas un seul modèle qui façonne le travail des pivots ; en toute probabilité, il y en a plusieurs, à dominantes pragmatiques différentes. L'hypothèse n. 2 ne se confirme que chez le pivot 1, mais pas chez le pivot 2. Ainsi, il nous est possible de constater que les deux hypothèses de travail ont été infirmées.

En guise de conclusion

Les contextes de communication où il y a contact de deux langues, imposent des exigences plus élevées aux locuteurs. S'il s'agit des langues qui ne sont pas en rapport de proximité génétique ou typologique mais qui, tout au contraire, ont un caractère typologique, une appartenance génétique et/ou aréale différente, l'étude des stratégies

communicatives assurant l'efficacité de l'échange peut s'avérer enrichissante. L'appui actif sur l'intercompréhension linguistique entre les locuteurs, basée sur leurs connaissances des systèmes linguistiques et de fonctionnements des langues, notamment de la langue de l'interlocuteur, est probable. La co-construction du sens est tout de même très souvent accompagnée de reformulation. Cette activité a une importance cruciale pour le succès de la communication exolingue.

Bibliographic references

- BANGE, P. 1992. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 1, pp. 53-85.
- BEHRENT, S. 2008. Le français comme langue de communication entre étudiants d'origines internationales. *Synergies Europe*, n. 3 (2008), pp. 71-81.
- BERNIER, M. 2007. Obstacles à la communication dans une situation de communication exolingue en contexte de clavardage. In: Boissonneault, J. – Bernier, M. (eds.) : *Actes de la 13e Journée Sciences et Savoirs*. Sudbury : Acfas-Sudbury. pp. 201-229. ISBN 978-0-88667-071-9.
- BIROVA, J. 2018. *La vérification empirique de mise en place des concepts de l'interculturel dans le contexte FLE*. Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien : Peter Lang. ISBN 978-3-631-74302-7.
- CAPPELLINI, M. 2017. La telecollaboration vue par la communication exolingue – Pour un enrichissement mutuel de deux traditions de recherche. *Alsic*, vol. 20, n. 2 . DOI : 10.4000/alsic.3128.
- DAUSENDSCHON-GAY, U. 2003. *Communication exolingue et Interlangue*. Linx, n. 49, pp. 41-50.
- DE PIETRO, J.F. 1988. Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société*, n. 43, pp. 65-89.
- HUDELOT, C. – VASSEUR, M.T. 1997. Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 & L2 ? *CALaP* 15, pp. 109-135.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C.: *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : A. Colin, 2002. ISBN 9782200262686
- MARTINOT, C. 2015. La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue. *Corela* 18 (2015), pp. 1-23. ISSN 1638-5748.
- PLANTIN, Ch. – KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1995. *Le trilogue*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. ISBN 9782729705176
- PORQUIER, R. 1979. *Stratégies de communication en langue non-maternelle*. Travaux du Centre de Recherches Semiologiques de Neuchâtel 33, pp. 39-52.
- PORQUIER, R. 1984. *Communication exolingue et apprentissage des langues*. In: Py, B. (ed.): *Acquisition d'une langue étrangère III*. Neuchâtel : Centre de linguistique appliquée – Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- PORQUIER, R. 2003. Deux repères de recherche sur l'interaction exolingue. *Linx*, n. 49, pp. 51-62.
- RACKOVA, L. – SCHMITT, F. 2019. *Les interférences linguistiques du français sur le slovaque. L'exemple du système verbal*. Paris : L'Harmattan. ISBN 978-2-343-18000-7.
- ROSEN, E. – REINHARDT, C. 2003. Les risques (limites) du métier... La dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/endolingue. *Linx*, n. 49, pp. 91-108.
- VEVERKOVA, D. – GALLAYOVA, Z. 2015. *Anglický jazyk ako nástroj vycuby Globalneho vzdelavania na Technickej univerzite vo Zvolene*. In : Veverkova, D. – Danihelova, Z. – Luptak, M. (eds.): *Aplikovane jazyky v univerzitnom kontexte* –

elektronická podpora vzdelavania. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, pp. 34-46. ISBN 978-80-228-2797-3.

Words: 5 207

Characters: 34 326 (19,07 standard pages)

doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.
Département d'études romanes, Faculté des Lettres
Université Matej Bel de Banská Bystrica
Tajovského 51
974 01 Banská Bystrica
Slovaquie
katarina.chovancova@umb.sk

Mgr. Carolina Haro Guerrero
Département des Lettres
U. F. R. Langues, lettres et communication
Université Rennes 2 – Haute Bretagne
Place du Recteur Henri Le Moal CS 24307
35 043 Rennes cedex
France

The value dominant “Laïcité” as part of the media picture of the world of France

Gulnar Abdikerimova – Kuliyaş Duisekova – Zhanat Bissenbayeva

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.06

Abstract

In the multifaceted social life of modern France, the concept (phenomenon?) Of “secularism” - “Laïcité” belongs among the most essential topics discussed today. It represents one of the fundamental values of the country, emphasized by the standards of multiculturalism in the era of integration in the information space while facing the changing nature of the national geopolitics of countries in the modern world. Besides the traditional “ideals of democracy” and “human rights,” the so-called “Laïcité” is in complex, sometimes conflicting relationships in between. If earlier the concept of “secularism” or “Laïcité” was the subject of discussion and research primarily by historians and politicians, then the global processes described above have led to the fact that it goes beyond the scientific framework and receives broad resonance in the mass media as a relevant topic of public debate. The article identifies current axiological verbal accents that have changed dynamically more than once over a relatively short historical period, or, on the contrary, despite all the changes in the social system of values, ontologically unshakable spiritual and moral supports of man were found. The authors do this within the framework of the problem of representing “Secularism” in France’s newspaper discourse, highlighting the facts of everyday life of French society through the media on this issue.

Key words: value, “Laïcité,” media, picture, world, France

Introduction

In France, the form of the cultural concept laïcité (secularism) has been gaining wide popularity, gaining its supporters from intellectual circles to political leadership and other segments of the society. Nevertheless, PRIVACY (LAICITE) is not atheism at all; and it is not religiosity. To a lesser extent, it is a unique religion. (Valco, 2018) Secularism is not aimed at God but at society. This is not a typical worldview but a civic organization of social, cultural and political life of the nation. Not a belief, but a principle, more precisely, a carefully organized set of principles.

However, the initial ideological/cultural concept of Laïcité was a modest legal concept. When, in 1905, the Third Republic proclaimed the separation of church and state, the government proposed a simple definition of secularism. The new law read “Laïcité (secularism) guarantees freedom of choice” to all French citizens. (Grieswelle, 1978) Subsequently, this law was developed in the constitution of the Fifth Republic (present-day France): Laïcité (“secularism”) “guarantees the equality of all citizens before the law, regardless of their origin, race or membership in any religious doctrine.” In principle, the vision of the concept of “secularity” by the architects of the

French concept of Laïcité was not much different from the vision of the concept of “secularity” by the authors of the First Amendment of the US Constitution. As in the United States, secularism (“secularism”) in France initially implied religious pluralism in the affairs of the state and the lives of its citizens. No more, no less.

In this research, we are analyzing a picture, or rather, a vision of the world represented by the French concept of Laïcité. However, first we need to discuss the picture of the world by itself. By ‘Picture of the world’ one usually means an image, or rather, a system of images, forming a specific idea of what we see around us, integrated into a meaning-conferring narrative. (Valco, 2018, p. 174) In spite of people’s sharing a specific ‘picture of the world,’ the knowledge of each person is unique and individual because everyone understands the same things and phenomena in their own way. This often results in misunderstandings and conflicts among people. (Petkovsek, 2014) Tensions on individual level are mirrored on the tribal or national level. Individual nations are not alike, despite having much in common. What we have in common are called universals. However, if there are universals, then there must also be something unique.

Different nations also differ, each with its own view of the world, its own vision of the world. Language reflects a general idea of all the people speaking it, engaging, among other things, in conversations about how the world works. Language is a mirror that stands between humans and the world.

Each language reflects its own picture of the world of an individual human tribe/nation. In the words of each language, it reflects how the world was seen and understood. Therefore, for example, for some northern peoples, snow is one of the basic concepts of the world. Thus, in the language, there are word-names for falling snow; for snow from which you can build a needle, make blocks for a home, etc. For us, however, such detailed designations of snow are not needed. Moreover, the Africans do not have it at all - which means there is no word-name for this phenomenon.

The linguistic picture of the world differs from the actual reality of the world. In a particular language, there is an unspoken collective agreement of speakers (users of the language) to express their thoughts in a certain way. Therefore, the picture of the world of different peoples can be different as they categorize the same subject situations.

What is the difference between the concepts of "picture of the world" and "linguistic picture of the world", the language picture representing “the world in the mirror of language”? It is important to realize that the facts of language are not only a kind of code and a way of expressing thoughts but a reflection of the mentality of the people. The picture of the world is a reflection in the human mind of the surrounding world. Language accumulates the collective consciousness of an ethnos, including pre-scientific and, being an intermediary between a person and reality, captures a nation-specific vision of the world.

Modern culture has lost the status of literary-centered culture and shows all signs of media-centricity. Media around the world act as a dominant factor in shaping the worldview of the individual and the value

orientation of society. Moreover, they are not only a translator of the already established cultural achievements of peoples, but they themselves are involved in the formation of new value-significant landmarks. The media offer their own picture of the world to the mass addressee, and today it dominates the entire space of human existence, at all levels of the social structure of society. (Pala, 2015) In this regard, not only the description becomes acutely relevant, but also the understanding of the media picture of the world from the point of view of its praxeological function. (Averina, 2010)

The picture of the world is a fundamental concept in the modern paradigm of humanitarian knowledge: it is studied in philosophy, sociology, psychology, in several philological disciplines (cognitive science, psycholinguistics, pragmatics, sociolinguistics, neuro-linguistics, etc.). Each of these sciences interprets the concept of a picture of the world in accordance with the dominant cognitive modes and, as a rule, focuses on those aspects of the picture of the world that correspond to the modeling method developed based on its categorical apparatus. (Arnold, 1991)

In the course of the study, the following scientific hypothesis was put forward: modern Russian culture has lost its literature-centrism and moved into the category of media-centric cultures in which the language of the media, communication, and propaganda defines the culturally specific features of the society in which these media operate. The media and communications synthesize in themselves the primary, fundamental features of Culture and Civilization as two aspects of a person's creative activity. (Barthes, 1970)

On the one hand, they, by their deep essence, are products of human civilization and technical activity of a person, on the other hand, they operate on the main product of a person's national and cultural creativity - language. And it is precisely the language that represents the essential characteristic in the activities of the media in the formation of media pictures of the world in the minds of the mass addressee. Using the existing arsenal of culture and interpreting it using various discursive strategies, they construct their own world, different from the real world, and offer it as the only possible mass destination.

Since the humanities study both the real object of reality and its mental-discursive reflection as a text (in the broad sense of the word) not by themselves, but through their ideal constructions (models), it can be assumed that the media discourse and media picture of the world lend themselves to modeling in the framework of the paradigm of a particular humanity. Since the media discourse belongs to the persuasive-perlocutionary type of discourse, we can talk about the initial rhetoric of his texts, and therefore about the possibility of their analysis using categories of rhetoric and, therefore, building a model of media discourse and media picture of the world. Moreover, since rhetoric, unlike other philological disciplines, includes the axiological aspect as one of the dominants, it can not only describe and model the structure of this discourse but also evaluate the

discursive interpretive activity that is carried out by the media.(Gallardo, 1994)

However, classical rhetoric offers a paradigm of technical means for creating these texts by the addressee, and the rhetoric of the second half of the 20th century has updated its terminological thesaurus with new disciplines (pragmatics, cognitive science, psycho- and sociolinguistics) that it is not always possible to see a tradition in the research of non-sense.

In this work, we propose a new categorical scientific apparatus for describing a media discourse based on the traditional concepts of ethos, logo, and pathos and enriching them with the research of various schools of rhetoric. With the help of updated terminology, it became possible not only to describe the media discourse but also to reveal the neorhetorical model of this discourse, through which the world's media picture itself is formed.

As is generally known, "the picture of the world, with all its complexity, time and social ambiguity, each nation has its own through lines, enshrined in the vocabulary, grammar, syntax of the language" (Hodge, 1993). Therefore, it is worth noting that the first who tried to understand the character traits of what constitutes a typical 'French person' were French writers, who gave him the definition of "a person without qualities" or deduced his character from a feeling of devotion to his country and his monarch.

The language and culture of the people comprising a nation is always inextricably linked. Language units and their meanings form and reflect the specificity of national pictures of the world. In the study of this specificity, unique methods of linguistic-cultural analysis played a significant role presented in the works of Yu. D. Apresyan, E. Benvenista, L. Vaisgerber, A. Vezhbitskaya, B. M. Gasparov, V. von Humboldt, M. A. Krongauz, E. S. Kubryakova, J. Lionza, J. Lakoff, V. A. Maslova, A. A. Potebni, E. Sepira, F. de Saussure, S. G. Ter-Minasova, B. Warfa, R. I Jacobson.

A cultural concept, in conjunction with its linguistic expression, is a unit of linguistic culture. Groups of cultural concepts, united by a semiotic field, make up the conceptual sphere. S. A. Askoldov-Alekseev, S. G. Vorkachev, V. G. Zusman, V. I. Karasik, N. A. Krasavsky, D. S. Likhachev, Z. D. Popova and I wrote about concepts and the concept sphere. A. Sternin, Yu. E. Prokhorov, G. G. Slyshkin, Yu. S. Stepanov.

The cultural and philosophical aspects of understanding the concept and conceptuality were facilitated by the work of Yu. A. Asoyan, M. M. Bakhtin, L. Wittgenstein, K. Gierz, P. Kampitts, L. P. Karsavin, V. M. Mezhuev, S. S. Neretina, A. A. Pelipenko, G. Rickert, M. Heidegger, J. Heyzingi, M. M. Shibaeva, G. G. Shpet, M. B. Yampolsky.

Among the other factors, the formation of the cultural picture of the world is significantly influenced by the concepts that make up the national conceptual sphere, reflecting in its essence the uniqueness of natural conditions, linguistic characteristics, the history of the country, etc. and consolidating all this in its composition. The complexity of the conceptual content of concepts can influence the formation of the cultural picture of the

world in its most diverse aspects, changing them both positively and negatively.

Some of the nuances of the manifestations of such an impact can be fully understood only by speakers of specific languages and cultures. Others contribute to the universalization and creation of an attractive image of national culture. Thus, we can say that the perception of culture as its bearers and representatives of other cultures is always dependent on the state of the national conceptual sphere as a factor in the formation of the cultural picture of the world.

The phenomenon called the "picture of the world" is as ancient as the person himself. The primary creation of world pictures for a person corresponds in time to the process of anthropogenesis. However, the reality, which is called the term "picture of the world," only recently began to be considered the subject of scientific and philosophical analysis. The problem of world pictures is vast, like any problem field affecting global issues, among which are people in the context of culture, nature and culture, culture and history, sacred and secular, etc. (Lausberg, 1973)

One way or another, the focus of attention is man's place in the world, his attitude to the world around him and his permanent creation of this world. The vastness of this topic is a special kind. Not only because the pictures of the world are endless and changeable, but also because they are the result of human activity. The cultural picture of the world is a space that is continuously growing, turning into a noosphere. Studying the problems associated with it is already a process of its growth. (Labov, 1972)

The term "cultural picture of the world" in recent years has become very common and even fashionable. If earlier it was customary to write about something "in the context of culture," now you can increasingly see the phrase "in the space of the cultural picture of the world" or simply "in the cultural picture of the world," which, however, seems to be more productive and undoubtedly, is a consequence of increased attention to this concept in today's research. In modern science, there is a complication of the concept of a picture of the world. As a result, it appears as a whole, capable of reproducing complex, interpenetrating spatio-temporal structures that have rich semantics. (Mann, 2001)

Let us turn to the problem of the historical typology of world pictures. Already in the philosophical theories of the Ancient world, one can notice the prerequisites for the emergence of the concept of a picture of the world. All of them (scientific, philosophical, mythological, religious, artistic, linguistic, cultural pictures of the world), one way or another, are systematically interconnected and, thus, can be compared with each other. According to physicist M. Planck: "Even in ancient times, when the study of nature began, there was an ideal, a high task: to combine the variegated variety of physical phenomena into a single system" (Scott, 1998).

He notes two stages in the formation of a picture of the world. Planck considers the first stage a sensual, direct perception of reality, leading to the creation of a "pre-scientific picture of the world" (Perelman, 1952). It bears a cultural specificity and is filled with special content for each nation

and, along with the linguistic one, becomes the foundation in the formation of the cultural picture of the world. Bringing the "motley subjective diversity" in order with the help of universal scientific laws, he notes as the second stage. Thus, what we consider a 'scientific picture' of the world is formed.

Methods

The choice of research methodology is due to its interdisciplinary nature and linguo-philosophical systematic approach to the understanding of the media picture of the world. The work combines a linguistic and philosophical view of the text in general and the media text in particular. In this regard, the methods developed both in the philological sciences proper and in philosophy, psychology, sociology, etc. were used.

The nomothetic method aimed at identifying the general laws of the object and subject of study became the basic method of the research. This method is directly related to the interpretation problem. Therefore, a wide range of interpretation methods was used in the research: general stylistic analysis, analysis of text and text structures, discourse analysis method, cognitive-pragmatic analysis method, semantic and semiotic analysis method.

We used the leading traditional methods of scientific research, which include abstraction, generalization, analysis, synthesis, analogy, typologization, etc. Functional-stylistic, contextual-situational, and cultural studies methods were also used. In terms of understanding the essence of the concept, corresponding to the interdisciplinary nature of the study, the basic concept of the concept was taken as the main cultural unit in the mental world of a person, in which, on the one hand, the concept is laid down, and on the other, everything that makes it a fact culture - etymology, a brief history of this concept, modern associations, assessments, experiences. The role of experiential learning, in this regard, needs to be further explored. (Glavica, 2019)

The following research methods were used in the research: methods of synchronous and diachronous analysis and typology of cultural texts used in cultural studies, historical-genetic, structural-semiotic, structural-functional, comparative, content analysis, as well as methods of linguoculturology:

- a method of continuous sampling of empirical material,
- method of conceptual analysis,
- distribution analysis method,
- method of comparative analysis,
- method of contextual analysis.

The empirical basis consisted of publications from French newspapers and magazines and literary texts of French classical literature. Using a continuous sampling of texts from the newspapers and the magazines, we investigated the functioning of French concepts. These concepts are regularly found in publications of the French media and are presented both in the form of synonyms and allusions, and the word-concept itself.

The scientific novelty of the research is that the national conceptual sphere, studied mainly in the aspect of language and, accordingly, linguistic approaches, is considered from the point of view of cultural studies as a factor in the formation of the cultural picture of the world. Concepts are studied in the “border zone” of cultural contexts, which gives the research additional scientific novelty.

The contents and results of the study may be summarized followingly:

- the paramount importance of the national conceptsphere, playing a structure-forming role in shaping the cultural picture of the world, has been identified, while the local specificity of national concepts plays a vital role in shaping the image of culture;
- the study analyzed the structure and cultural functions of the concept as a multidimensional system, characterized by a large number of nuances and flexible dynamics, which makes the culture-forming factor unique in each individual case;
- a multilevel analysis of the components of the national conceptual sphere has revealed that its important elements are geopolitical, historical, ethnopsychological concepts and that their complex structural relationship models the image of culture in its national aspect;
- our study has revealed that in those cases when a system-forming, important and multifunctional concept of culture was chosen for analysis, it should be continuously repeated, considered and interpreted in various systems of culture and art: politics, painting, music, etc. using adequate to the subject methods and criteria of modern cultural studies;
- using the chosen integrated methodological approach, the key elements of the French national conceptsphere and their determining factors, forming the cultural picture of the world, were investigated.

The role, functions and historical dynamics of French concepts are examined in detail through the prism of classical French media and materials of the modern press.

Discussion

The cultural picture of the world has been and remains one of the most interesting and relevant objects of research in modern science. Today, an increase in interest in it is mainly due to the awareness of the role that the pictures of the world play in the processes of globalization and sociocultural dynamics in general. The emergence, growth, resolution of cultural contradictions - this is what is today a problematic field for the activities of specialists related to cultural sciences.

The formation of world pictures always takes place based on the national conceptsphere, which has developed during the historical process on the basis and under the interaction of several factors. Consideration of these factors, specific concepts and the conceptsphere of peoples and nations as a whole helps to identify many universal and specific features of culture and thereby often avoid and/or prevent many problems associated

with misunderstanding, tensions, and differences in worldview. (Slivka – Kardis, 2018) The conceptualization of the picture of the world in cultural studies is based on the search and analysis of key concepts that concentrate, accumulate and translate the underlying meanings of one or another nationally, historically and socially determined cultural continuum and constitute the national conceptual sphere.

Within the European cultural space, we can distinguish many long-standing unresolved contradictions that gradually influence its sociocultural dynamics. Studies of the formation of a cultural picture of the world with the help of an analysis of the conceptual sphere can help penetrate the depths of these processes and better understand the culture as a whole.

The specificity of the media is primarily in their synergistic combination of two dichotomously interconnected vectors of the movement of human activity to create “cultural” and “civilizational” values. The peculiarity of the media should be recognized that they, being a product of Civilization, do not fit into the traditional idea of civilizational activity: the emergence of new and more advanced ways of transmitting information does not cancel the old channels of communication. Services in Civilizations occur in them with the help and through the main product and carrier of Culture - the national language.

Modern media are not only repeaters of the values that have already been established and have long existed in society but also form a new value-paradigm in the minds of the mass addressee. This suggests that such media activities should be considered as activities to construct a picture of the world, which we call the media picture of the world. The specificity of this picture of the world lies in the fact that it not only transforms and deforms the familiar world image of native speakers of the Russian language but also constructs through this language a quasi-realistic picture of the world in which actual reality is replaced by the reality of media discourse and offered to the mass addressee as the only possible and only true.

Since the modern media picture of the world shows all the signs of discreteness, discontinuity, and mosaic, it requires understanding not from the point of view of analysis of its individual components (fragments), but from the point of view of its relation to the Whole as an ontological sign of human being in the world. Modern humanitarian knowledge, and in particular philology, is gradually moving away from both excessive segmented and the immanence of the existing paradigms of the linguistic approach in describing the object of study, and from the desire of a particular approach in language learning to dominate. In line with the trends of the XX century, philological branches of knowledge are combined and synthesized with other humanities - sociology, psychology, philosophy, etc. In this context of interdisciplinarity, revived and updated rhetoric has come to the forefront of humanitarian knowledge today.

An analysis of the elements of the national conceptual sphere makes it possible to clarify the specifics and understand the objective inconsistency of the cultural picture of the world, national values, national character, and self-awareness. The complex structural relationship of geopolitical, historical,

ethnopsychological concepts models the image of culture in its national aspect.

The concept is a multidimensional education that contains not only conceptual-definitional but also associative, evaluative, connotative and figurative characteristics that should be taken into account when describing it. The functioning of the concept in the cultural system is largely determined by the specifics of local nuances and flexible dynamics, which makes it unique as a culture-forming factor in each individual case. Moreover, the methodology for describing a concept will always depend on the type of concept.

Concepts enshrined in the sphere of language and cultural images are a unique means of expressing thoughts and objectivizing all structures of consciousness. It follows that in those cases when a system-forming, important and multifunctional concept of culture is chosen for the analysis of the world picture, it must be considered and interpreted in various systems of culture and art using methods and criteria adequate to the subject modern cultural science.

Conclusion

The theoretical significance of the research lies in the fact that it lays the foundation for a holistic concept of media as a new type of private rhetoric of the language of the media. The study corrects, refines and updates the categorical-terminological apparatus and includes it in a single context of media sciences. The concept proposed in the work contains the potential for further detailed development of its main provisions and for expanding the boundaries of the methodology in understanding not only the media discourse and media picture of the world but also any type of discourse, any type of picture of the world. The results of the work can be used in related disciplines and scientific fields: pragmatics (pragmalinguistics), cognitive science, linguistics, speech culture, in text theory, in the theory of journalistic creativity, etc. It is also essential that this study expands the field of application of methodology in the humanities.

The next theoretical significance of the work is to clarify and comprehensively develop the concepts of the national conceptsphere in relation to a particular country and its existing cultural picture of the world. The research contributes to cultural studies and linguistics, as well as cultural studies of the national specifics (specific cultural concepts), and also to the study of structural elements and segments of the conceptsphere of French culture. The analysis of the structure and semantics of French cultural concepts, compromise, and music, can be a contribution to the development of a methodology for the culturological study of concepts and features of the national conceptsphere.

The practical significance of the study is seen in the fact that the work and its conclusions will contribute to education, and above all, higher education. The approach proposed in the work allows us to expand the concept of interdisciplinarity and fit the model of education into a new anthropocentric paradigm formed by modern higher education. It seems

promising to create special courses “Media rhetoric” at the faculties and departments of journalism. It is possible to include the results of the research in sections of lecture courses on the following linguistic disciplines: stylistics, history, and theory of rhetoric, media-linguistics, history of linguistic teachings, cultural studies, and linguoculturology, pragmalinguistics, in the theory of journalistic creativity. The main provisions of the research will be of interest for special courses of a philosophical sense, in which the communicative aspects of culture as a whole are studied.

The other practical significance of the study lies in the possibility of using its results in the teaching of cultural studies, linguistic and regional studies, as well as in the application of the materials and conclusions of this work in further studies of the national conceptsphere in general and the French cultural world in particular.

Bibliographic references

- AVERINA, A. V. 2010. Epistemic modality as a linguistic phenomenon (based on German material). In: KRASAND, Moscow, URSS Publ., 190 p.
- ARNOLD, I. V. 1991. Fundamentals of scientific research in linguistics [Text]: tutorial / I.V. Arnold. – M.: Higher school, 140 p.
- GLAVICA, I.N. 2019. The Role of Experiential Learning in the Gestalt Pedagogical Model of Teaching and Learning by Albert Hofer. In: Bogoslovni Vestnik, vol. 79, n. 1, pp. 191-202.
- RICOEUR, P. 1995. Conflict of Interpretation. Essays on Hermeneutics / Per. I. Sergeeva. In: Moscow Philosophical Fund. Academia Center; MEDIUM, 415 p.
- ROGOZINA IV. 2003. Media picture of the world: cognitive-semiotic aspect: dis. . Doct. filol. Sciences: Barnaul, 430 p.
- ADORNO THEODOR, W. 2011. Televisione come ideología. MicroMega. almanacco di filosofia. n. 5, pp. 159 - 174.
- ADORNO THEODOR, W. 2011. Leadership democratic e manipolazione delle masse MicroMega: almanacco di filosofia. n. 5, pp. 181 - 193.
- ARONSON, E. – TURNER, J. – CARLSMITH, J. M. 1963. Communication credibility and communication discrepancy as determinants of opinion change. Journal of Abnormal and Social Psychology. n 67.
- BARTHES, R. 1970. L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire. Communications. n. 16, pp. 172 - 229.
- CHAIKA, E. 1989. Language: The social mirror. Cambridge. Newbury. 374 p.
- FOWLER, R. 1991. Language in the news: Discourse a. ideology in the press. In: N.Y . Routledge, 254 p.
- GALLARDO, M. A. 1994. La musa de la Retórica. Problemas y métodos de la ciencia de la literature. Madrid: Conaejio Superior de Investigaciones Cientificas,
- GRIESWELLE, D. 1978. Rhetorik und Politik: Kulturwissenschaftliche Studien. – München In: Minerva, 155 p.
- HODGE, R. – KRESS, G. 1993. Language as ideology. N.Y .In: Routledge, 230 p.
- LAUSBERG, H. 1973. Handbuch der literarischen Rhetorik. 2. Aufl.-Munchen, Bd.1.
- LABOV, W. 1972. Sociolinguistic patterns. Philadelphia In: Univ. of Pennsylvania press, 344 p.
- PALA, G. 2015. The family in media ciphers. In: European Journal of Science and Theology, vol. 11, n. 6, pp. 45-56.
- MANN, W. C. – THOMPSON, S.A. Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization. pp. 243-281.

- PERELMAN, C. – OLBRECHT-TYTECA, L. 1952. Rhétorique et philosophie. In: PUF
- PETKOVSEK, R. 2014. Nasilje in etika kriza v luci eksistencialne analitike in mimeticne teorije. In: Bogoslovni vestnik, vol. 74, n. 4, pp. 575-592.
- SCOTT, A. F. 1980. Current Literary Terms: A Concise Dictionary of the Origin and Use. London.
- SLIVKA, D. – KARDIS, K. 2018. Examining the Interplay of Church and Family in Cultivating the Faith in Teenagers: Towards a New Strategy. In: European Journal of Science and Theology, vol. 14, n. 3, pp. 53-62.
- TODOROV, T. Littérature et signification. In: Langue française,, 1969. La stylistique, sous la direction de Michel Arrivé et Jean-Claude Chevalier. pp. 115-116.
- VALCO, M. 2018. Sekularizacia ako vyzva pre tradicne nabozenstva Europy podsa Charlesa Taylora [Secularization as a Challenge for Traditional Religions in Europe according to Charles Taylor]. In: Historia Ecclesiastica, vol. 9, n. 1, pp. 173-190.

Words: 5051

Characters: 32 543 (18,08 standard pages)

Gulnar Abdikerimova
Abylai Khan Kazakh University of International Relations and World Languages
Almaty
Republic of Kazakhstan

prof. Kuliyaş Duisekova
L.N. Gumilev Eurasian National University
Nur-Sultan
Republic of Kazakhstan

Zhanat Bissenbayeva
Al Farabi KAZNU
Almaty
Republic of Kazakhstan

Professional educational training of French linguistics teachers in Kazakhstan and France

Elmira Aitenova – Galiya Abayeva – Farida Orazakynkyzy – Roza Kassymova – Gulnar Mukhametkalieva

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.07

Abstract

Under the conditions of dynamic changes in Kazakhstan society and the modernization of the education system as a resource for these changes, i.e. the transition to a multi-level higher education, the problem of the quality of professional training of teachers is of particular importance. It defines the prospects for the development of education as an integral part of the culture of humanity and society as a whole. Successful professional activities of a modern teacher require a high level of competence, including in matters of professional behavior. From this point of view, the professional training of future teachers, which refers to the purposeful and controlled process of preparing the subject for the implementation of normative behavior in professional activities, becomes highly relevant. One of the urgent directions in studying foreign experience is the study of the theory and practice of teacher training in Western European countries, especially in France, and trying to apply some new effective ways in the Kazakhstan education system. The relevance of this problem is obvious because no matter what modernization takes place in the educational system, they all ultimately go to the teacher, whose level of professional training directly determines the state and prospects of the development of education in any country. The experience of teacher training in France, where reforming the system of pedagogical education is one of the priority areas of state policy, is entirely in tune with many contemporary problems of education. In the process of its development, the French system of teacher training has already solved the problems facing pedagogical education today: the development of state standards for teacher education, the search for effective ways to select applicants for pedagogical specialties, the modernization of the content of professional-pedagogical training, or the development and application of modern technologies in training. Hence the urgent need to analyze the current state of teacher education in France, to identify methods and forms of teacher training, as well as development prospects, provided, of course, their adequate and critical reflection is maintained. It is necessary to mention that this issue is being reviewed only from the side of vocational training but the comparative analysis between European and Kazakhstani systems has not been done in the aspect of its application to our system in the process of future specialist's competence formation. The purpose of this research is to explain and prove the necessity of education in the general system of education, and more specifically, in the area of professional education training of linguistic teachers. Since it concerns all teachers it does not matter which subject they teach and what language they are teaching, our topic pertains to the realm of general education (pedagogy). Furthermore, in teaching pedagogy to linguistic teachers we should pay attention to how to use the general methodology when applied in language teaching.

Key words: professional, training, French linguistics, teachers, Kazakhstan, France

Introduction

In the Republic of Kazakhstan, education is recognized as one of the long-term development priorities, the basis of the spiritual, social, economic, cultural progress of the state. The reform of the Kazakhstan education system is carried out on democratic principles, considering the achievements of world experience and national traditions.

The main goal of the transformation is the implementation of a humanistic paradigm aimed at developing a student's personality with its inherent abilities, interests, individual characteristics, giving the educational process a definite positive personal sense. In the Republic of Kazakhstan, the educational policy of the state is implemented through the educational standard, which is focused on emphasizing the following as much as possible: bringing national education to the world level based on the principles of humanization, democratization, integration.

The key idea of the standard revolves around innovations. It is the introduction of a model of profile training for high school students, which allows to provide differentiation and individualization of education, development of readiness for choosing a future profession. The system of teacher education in France is represented by a network of interacting state higher education institutions of the Ministry of National Education, implementing a set of professional educational programs that ensure the formation of a professionally competent personality of the teacher based on the principles of democratization, continuity, openness, continuity. Based on the analysis of relevance and contradictions, the research problem is identified, which consists of identifying the pedagogical value of the French experience in training teachers for the development of teacher education in Kazakhstan.

The purpose of the study is to characterize the current state of the system of teacher education in France and Kazakhstan, to determine the features of the professional training of teachers in France, and to substantiate the pedagogical value of the French experience for the development of national pedagogical education.

Of great importance for the development of this problem were the works of French teachers on the problems of modernizing the content of pedagogical training and organizing the educational process in teacher training institutes: D. Ameline, D. Bansel, J. Berbom, M. Beaumard, P. Bouchard, M. Develey, A. Gyozed, P. Gillet, J.-M. Leclerc, B. Meyer, F. Merier, G. Mialare, J.- L. Odyuk, B. Olivier, F. Perrenou, L. Tupin, J. Ussey, D Fernandez and others.

Teachers and psychologists have developed theoretical questions of training in pedagogical institutions of France in their studies: M. Berthelot, A. Vallon, R. Gal, J. Delay, E. Clapared, L. Cro, R. Cousine, J. Laf, F. Merrier, J. de Montmolen, B. Olivier, A. de Peretti, M. Postik, A. Prost.

Extensive material on the research topic is taken from pedagogical and socio-political periodicals: "Le Monde de l'éducation", "Cahiers pédagogiques", "Dossier Familial", "Le Délégué de l'Éducation Nationale", "Phosphore", "Le Nouvel Observateur", "L'Expansion", "Le Monde".

An analytical review of the periodical pedagogical press in France allows us to conclude that teacher education has been and continues to be a priority in the development of the educational system in France, which determines the quality of professional training in all spheres of the functioning of society and ensures the training of a professionally competent personality of a teacher who is able to creatively approach solving professional problems and be responsible for the results of their teaching activities.

K. Allegre considered the practice of preparing first-year students to be inadmissible when a student admitted to the entrance examinations at the Pedagogical Institute had no idea of the future profession since he had never been to school. Therefore, proposals were introduced into the project to change the conditions for admission to the teacher training institute. When considering documents of candidates wishing to receive a pedagogical education, education providers were supposed to give preference to those who, in addition to being successful in studying at the university, gained some experience in professional activities in the field of education, for

example, worked as an assistant teacher, classroom supervisor, organizer of extracurricular activities, etc. (Cédelle L., 2000)

Two other essential innovations aimed at deepening the professionalization of future teachers of the mass school of France were provided for in the draft reform of teacher education. It was supposed to introduce passive practice and practice under the guidance of a mentor with a total duration of 3 to 4 weeks when studying in the first year of the institute. This practice was to become an obligatory element of preparation for all candidates who were admitted to competitive exams.

Another innovation was the introduction of a compulsory interview on a professional dossier as part of the second-semester training, the aim of which was to update the experience gained during passive practice.

The project noted that the leading share of practical training would be in the second year to give students the opportunity to apply the theoretical knowledge acquired in the process of preparation in practice. In the process of practical training, professionally important qualities are formed that are necessary for the implementation of the teaching profession. In addition, trainees acquire skills in transferring knowledge, leading a class, evaluating students' educational activities, their orientation, approaches to working with a heterogeneous class, raising morality and citizenship, and working with children with abnormalities in behavior, training for students living in problem neighborhoods, teamwork, etc.

The main task of a pedagogical university in modern conditions is the preparation of a teacher-researcher, highly professional, spiritually rich and moral person. A special place in this process is the updating of the content of education and training technologies. Without this, it is impossible to give the training of the future teacher a leading character.

The quality of the professional development of a teacher is largely determined by the nature of the content of instruction. The content of the training should cover a wide range of issues related to all areas and directions of pedagogical education. The teaching of any subject should be carried out in the context of the future profession of a student as a way of generalizing the knowledge, abilities, and skills acquired by him. The content of vocational teacher education has its specifics and differs significantly from vocational training in any other university. An analysis of the pedagogical literature suggests that the content of the training of future teachers at the French Pedagogical Institute is determined by the requirements of the current stage of development of society, the level of development of pedagogical science, and the characteristics of pedagogical activity.

Current trends in the development of society and the search for new effective forms and methods of teaching require the teacher to be able to reflectively think and master the content of developing pedagogy and methodology of activity. A modern teacher deals with a more complex student population than his predecessors. An increase in the number of students in a mass (public) school and an increase in the heterogeneity of the student body require considering the diversity of levels of preparation for school, abilities, interests, and psychological characteristics of students. Intellectualization and high dynamism of labor brought to the forefront the tasks of developing cognitive activity and creative forces of students, the formation of their skills of independent knowledge acquisition. (Wulfson B., 1996)

In the context of changing the priorities of educational tasks, the teacher must be highly educated and well-versed in his subject, as well as have effective psychological and pedagogical tools for stimulating and organizing children's activity. The tasks of quality training for future teachers require a harmonious combination of pedagogical, scientific, and professional knowledge and skills. With a further increase in the volume of knowledge, the selection of the content of teacher education is becoming especially relevant.

In France, as well as throughout the world, over the past decades, attempts have been made to bring the content of professional teacher education of teachers in line with the development of the economy, technology, science, and society. (Lysova Ye., 1999) One of the modern trends in the development of the content of education is its standardization, which is caused by two circumstances: the need to create a unified pedagogical space in the country, as well as the task of integrating France into the European Union, which requires considering the development trends of the content of professional-pedagogical education in practice Western European countries.

An analysis of the periodical press of France shows that the K. Allegra project was aimed at deepening the professionalization of teacher training for public schools, an essential point of which was the organization of internships. Shortcomings in the organization of internships are manifested at the end of the practice. During an internship at school, students' communication with the institute is limited to one or two visits by tutors. These visits, on the one hand, are aimed at providing methodological assistance to the intern, and on the other hand, determine the evaluative attitude of the tutor to the work of the intern. In this regard, it was decided to create analytical groups for internships. The teacher of the institute should be able to lead such a group, able to analyze the causes of the problems that the trainee encountered during the internship and help the novice teacher with advice. (Baumard M., 2001)

Teacher education always focuses on current trends in the development of a multicultural educational space. The responsibilities of all universities were charged with providing third-year students with optional training modules, the aim of which would be to prepare diverse specialists. Candidates for possible participation in the CAPE competition (teacher of mother and elementary schools) could, along with studying at a university majoring discipline, study another one. For example, a student who is preparing to receive a license degree in mathematics will be able to receive philological training, and the future historian - study geography. In addition, students who decide to continue their studies at a pedagogical institute will have to undergo mandatory internships at schools. For future teachers of colleges and lyceums, passive practice at the school was foreseen before or during preparation for competitive tests so that they could join their future profession. All candidates, before appearing in front of the examination committee, should have gained some professional experience related to the school. At the same time, it was supposed to organize individualized and intensive preparation for oral exams. It was intended, first of all, for those who were admitted to competitive exams.

Globalization objectively dictates the need for unification of these systems, their alignment, coordination, but there is a line here that is simply dangerous to cross. Education should reproduce the core of national culture, the core of universal human culture, which includes the highest achievements of different cultures. In today's fast-paced world, teacher education, which is in the process of intensive transformation, is both an object and a subject of ongoing changes. The preservation, and, if possible, and the strengthening of the subjectivity of pedagogical education serves as the basic conceptual principle of not only reforms of national education systems, but also large-scale integration processes unfolding in the European region.

Our study revealed that one of the directions of development of teacher education in France over the past decade was the modernization of the education content of future teachers, focused on the formation of qualities inherent in the personality of the future teacher, as well as on the practical training of students, provided both with organizational and pedagogical and scientific and methodological positions. The higher pedagogical school has moved away from the trend of traditional academism towards integration processes, the diversification of training courses, humanization, and the socialization of pedagogy and psychology courses.

Pedagogical education in France has always been considered the main element in the training of teachers to carry out their professional activities. Training in pedagogy is aimed at revealing the conditions and factors under which training and education achieve the greatest effect. On the one hand, students study the content and organization of pedagogical activity, and on the other, the activity of students. Questions of the theory are associated with the educational work in the classroom, with the methodology of extracurricular work, etc. At present, with all the global problems facing educational systems, this area of training is given decisive importance. Particular attention in the preparation of teachers for the mass school is drawn to the issues of adaptation to school life and the education of immigrant children, and assistance to children with learning difficulties. The relevant sections are included in pedagogy courses on the recommendation of the European Council for Education, whose task is to develop cooperation between European countries in order to harmonize education systems.

Disciplines of the pedagogical cycle are the most important sources from which the student draws knowledge and love for the profession of teacher-educator. Pedagogical training is not limited to simply acquaintance with the reception of work or the practice of simple professional acts to combine action and thought, theory and practice. Pedagogical training is nevertheless chronologically secondary to academic training, in the sense that it is started after the end of the first cycle of study at the university. The main content of professional training preceding the choice of a specialty is comprehensive humanitarian knowledge, which serves as the basis for special training. Teacher training is based on thinking skills, working methods, acquired concepts and knowledge, which are the result of past and present academic training.

In France, a lot of work is being done to modernize the content of education. New realities in the development of education brought to life the regionalization of education, which was manifested in the requirement to consider a number of regional features in the training of teachers in a pedagogical university. Along with the uniform training for all students in basic courses, in accordance with regulatory documents, differentiation of the content of education is also carried out considering the specifics of the region. Among the list of optional courses at French pedagogical institutes are contemporary foreign languages and culture, regional languages and culture (for example, the Pedagogical Institute in Rennes offers a Breton language course and a special competition for students wishing to study in Breton, Marseille the institute offers the study of the Languedoc language, etc.). (Reboul O.,1999)

Such locality of teacher training, in our opinion, leads to a decrease in the level of professional teacher education.

During the oral professional exam for admission to the competitive entrance examinations to the institute, evaluated are not only the expressive and communicative abilities of the candidate but also knowledge of the educational system. For this purpose, freshmen are offered a special module "Education System". This preparation, which all students enroll in, regardless of their future specialty, is carried out in the educational institution with the participation of the teacher of the pedagogical institute and the director of the school. Its purpose is to familiarize students with the principles of the functioning of the education system, with the training cycles, with the variety of general educational institutions, with the activities of the administration and the teaching staff, documentation, etc. Students are also introduced to the documentation and information centers of colleges and lycées, and the opportunities that documentary schools provide for teachers of various disciplines. In addition, within the framework of this module, an introductory practice (stage filé) is provided (4-6 days, 3 hours each), during which students go to different classes in

various types of educational institutions. First-year education includes the passage of passive practice (stage bloqué) (twice in 2 weeks), which takes place in the same class and is aimed at familiarizing yourself with the content and training programs of the discipline that the student is going to teach in school. During passive practice, the trainee attends classes at the teacher's school, to which he is attached for the period of the internship, for a specific purpose, to trace either the use of teaching methods or the organization of group work, etc., he learns to plan a lesson, independently carries out some types of work in the classroom, for example, checks homework, helps students who have difficulty learning, etc.

When studying in the second year, which bears the whole burden of responsibility for vocational training, the study of various aspects of the teaching profession is based primarily on the analysis of teaching practice and the experience of interns.

In addition, the obligatory module "Maternal School" was introduced for trainees - future teachers of elementary schools, designed for 24 hours of preparation. The entire training course for this module provides for 8 three-hour workshops, which are distributed throughout the year. These seminars deal with various issues of the theory and practice of teaching and educating preschoolers. The content of this module primarily covers aspects such as child development (emotional, cognitive, physical and psychological); acquaintance with the history, functioning, organization, education of children in the mother's school; study of government laws and regulations on maternal schools; familiarity with the specifics of work in this educational institution. In these classes, devoted primarily to working with children of the younger group of the mother school, the trainees learn to develop work plans, draw up work schedules, pay attention to the activities of babies throughout the day, etc. Trainees are given the opportunity to supplement their knowledge of the specifics of work in the mother's school during class in the vocational training group while undergoing teaching practice, and in studying disciplines. (Coutty M., 2002)

The education system throughout the world is experiencing an unprecedented period of change in its desire to keep up with the information society. Since teachers act as catalysts for the successful development of an information society, they should be characterized by such qualities as the desire to continuously increase the level of their knowledge, professional creativity, reflective skills, technological mobility, the ability to perceive experience and readiness to innovation, etc. A new level of their professional activity presupposes the presence of social and emotional, as well as technical and intellectual components that allow you to establish emotional connections, both with children and between them, to lay the foundations of such character qualities as: empathy, tolerance, etc. (Hargreaves E., 2001)

Fundamentally new tasks facing the school cannot be solved with the help of traditional didactic means. The aim of modern pedagogical education is to prepare the graduate not so much for the translation of knowledge as for the ability to ensure their assimilation. (Barthelemy D., 2000)

To organize the pedagogical process that meets the listed tasks and requirements, it is necessary to provide for the appropriate methods and forms of organization of the educational process, to introduce innovative pedagogical technologies. An analysis of the pedagogical literature on the problem under study showed that the 20th century was marked by intensive experimentation aimed at finding new ways of training specialists. The introduction of training technologies, which began in the second half of the 20th century, remains an important source of progress in training specialists. Without abandoning the application of traditional methods of upbringing, teachers sought to "technologicalize" the learning process, to make it more effective by using the latest achievements in psychology, sociology, psychotherapy, cybernetics and other branches of modern scientific knowledge. (Pilipovsky V., 1994)

The technological construction of training affected such basic components of the teaching method as the goal of the teacher and students, their means, the mechanism for promoting students to the goal and the achieved result. However, in general, the "technological" approach to methods, in our opinion, was subordinated to the task of increasing the effectiveness of reproductive education.

The scientific and technological revolution pushed for the development of the idea of programming educational activities, involving in the organization of the learning process the techniques developed in the "personality-oriented" psychology. The emphasis on the personal importance of teaching meant subordinating the entire content of the educational activity to the task of preserving and developing the unique individuality of each student, with which the activities of the teacher correlate as with the ultimate goal. (Klarin M., 1984)

The experimental work was carried out in four stages - ascertaining, formative, generalizing, implementation. The results of the ascertaining stage of the experimental work showed a low level of professional and pedagogical competence of future teachers, which is largely due to the inefficiency of the traditional approach to their professional training in the process of teaching practice. It was found that about 68% of students have an average level of professional and pedagogical competence; about 32% is low; students with a high level were not identified.

In the process of the forming stage of the experimental work, the effectiveness of the model of professional training of future teachers in the conditions of the integration of education in the university complex and monitoring of its effective functioning was checked. In accordance with the proposed model, the main areas of work for the training of future teachers in the integration of education in the university complex were identified, providing for organizational, educational, teaching and research units. In accordance with the logic of constructing a structural-functional model as a result of monitoring the effective functioning of the developed model, an effective combination of forms, methods and means of organizing the pedagogical process is determined.

In order to confirm the hypothesis of the research during the formative phase of the experimental work, an intermediate section was conducted to identify the dynamics of the level of professional and pedagogical competence of future teachers and determine the effectiveness of the implementation of the model of professional training of future teachers in the context of the integration of education in the university complex and a control section to establish the level professional and pedagogical competence of future teachers at the end of the experiment work.

Conclusion

The theoretical significance of the study lies in the fact that it defines the content of the concept of "teacher education system in France". The theoretical significance of this work is also ensured by the fact that the system of professional-pedagogical training of teachers for the French mass school, which has undergone dramatic changes in the last quarter of the 20th century and is currently undergoing reform, has become the subject of special research in a comparative pedagogy. The conclusions contained in the study can be considered in the theoretical substantiation of the content of teacher education.

The practical significance of the study lies in the possibility of using its results in the training of teachers of the national comprehensive school, in developing specific recommendations on the use of foreign experience in the system of teacher education in . The research materials can be used when giving lectures on the history of pedagogy and education, regional studies, special courses on foreign and comparative pedagogy in the universities of our country, when writing student coursework and diploma works on the problem of teacher education in France. Equally important in scientific research is the differentiated isolation of the positive aspects in the practice

of teaching at the French higher pedagogical school and the design on this basis of the process of improving the training of n teachers.

Bibliographic references

BARTHELEMY, D. – RIBA, R. – BIRZEA, C. – LECLERC, J.M. The European Dimension in Secondary Education, Standards and Monitoring in Education, n. 6, p.26-43.

AUDUC, J. – LES L. 1998. institutions scolaires et universitaires, Paris, 128 p.

BAIETTO, M.C. – GADEAU L. 1995. Clinique et analyse des pratiques, Cahiers pédagogiques, n. 338, pp. 20-22.

BANSSE, D. 1996. Pour votre documentation. A travers le B.O./Le Délégué de l'Education Nationale , n.167, pp. 24-27.

BAUMARD, M. 1999. Le concours d'abord, le métier ensuite//Le Monde de l'éducation, n. 275, pp. 26-27.

CEDELLE, L. 2000. La reforme des IUFM : des stages et des tuteurs//Le Monde de l'éducation, n. 279, pp. 56-57.

CORNU, L. – VERMEREN P. 2000. La formation des professeurs à «l'impossible métier » In: Le Monde de l'éducation, n. 283, p.55-56.

COUTTY, M. 1998.De la vocation à la profession, Le Monde de l'éducation, n. 262, pp. 40-41.

COUTTY, M. IUFM, 1999. un bilan mitigé après dix ans d'existence, Le Monde de l'éducation, n. 275, pp. 22-24.

DELAIRE, G. 1997. La vie scolaire. Principes et pratiques, Nathan, Paris, 174 p.

DEVELAY, M. 1991. Les champs disciplinaires. L'enseignement des matières, Cahiers Pédagogiques, n 298, pp. 12-15.

LE GUIDE DU PROFESSEUR. 1989, Recueil de textes officiels et commentaires, CRDP de Paris, 180 p. Le Guide de vos études supérieures, Phosphore, n. 32, 106 p.

HUBA, J. – LECLERCQ, J.-M. 1984. Les enseignants dans les sociétés modernes//Notes et études documentaires, n. 4775, Paris, 150 p.

INSTITUT NATIONAL D'ETUDE DU TRAVAIL ET D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE 1993, Paris, 28 p.

Les IUFM, 1999. sont-ils archaïques? In: Le Monde de l'éducation, n. 275, p. 8.

LARONCHE, M. M. 2003. Ferry veut réformer les IUFM en renforçant le rôle des universités dans la formation des enseignants In:Le Monde, p. 5.

LECLERCQ, J. – RAULT, CH. 1990. Les systèmes éducatifs en Europe. Vers un espace communautaire? Notes et études documentaires, Nancy, Bialec, 152 p.

LEGRAS, J.M. 1995. Des IUFM ... pour l'unification de la formation des maîtres, Cahiers pédagogiques, n. 335, pp. 37-38.

PROST A. 1960: enfin une administration pour la réforme, Le Monde de l'éducation, n. 310, pp. 68-69.

REBOUL, O. 1992. La philosophie de l'éducation, Presses Universitaires de France, Paris, 128 p.

ROSAVALLON, P. 2001. A-t-il converti la gauche au capitalisme?, In: L'Histoire, n. 253, 64 p.

SERY, M. 2002. Dans l'éducation, le défi est de taille, Le Monde de l'éducation, n. 299, pp. 42-44.

WULFSON, B. L. – MALKOVA 3. A. 1996. Comparative pedagogy, In: Institute of Practical Psychology, Voronezh, NPO MODEK, 256 p.

LYSOVA ,YE. B. 1999. Problems of the content of education in French pedagogy, Pedagogy, n. 3, pp. 101-108.

HARGREAVES, E. – LUO L. 2001. The profession of a teacher at the turn of the century: existing paradoxes, Prospects: Comparative studies in the field of education, vol. XXX, n. 1, pp. 103-122.

PILIPOVSKY, V. YA. 1984. Basic worldview orientations of bourgeois concepts of education, “Bourgeois pedagogy at the present stage: a critical analysis” , Ed. Malkova 3.A., Wulfson B.L. In: Pedagogy, 256 p.

KLARIN, M.V. 1984. Searches for new teaching methods, “Bourgeois pedagogy at the present stage: a critical analysis” Ed. Malkova 3.A., Wulfson B.L. In: Pedagogy, 256 p.

Words: 4876

Characters: 32 385 (17,99 standard pages)

Elmira Aitenova
Abay KAZNPU
Almaty
Kazakhstan

Abayeva Galiya
Kazakh State Women's Pedagogical University
Kazakhstan

Farida Orazakynkyzy
Roza Kassymova
Gulnar Mukhametkalieva
al-Farabi Kazakh National University
Al-farabi avenue 71
Almaty
Kazakhstan

Exploitation of the comic strips in French as a foreign language class in Albania

[L'exploitation de la Bande Dessinée en classe de FLE en Albanie]

Anida Kisi

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.08

Abstract

This paper conducts an analytical reflection on the reality and the perspective of the integration of comic strips into the teaching / learning of FFL in Albania. It supports the hypothesis that the use of the comic strip in FFL class constitutes a didactic means which favors the progression of the linguistic competences while being a source of pleasure and motivation. It also tries to show that the use of comic strip in FFL helps memorization, triggers interaction and develops the critical thinking of the learner.

The theoretical framework of our research is that of a hybrid exploration based on an approach that reconciles semiology and didactics in the exploitation of comics in the course of FFL. We are interested in closely observing the uses, the place and the function it occupies in FFL textbooks and teaching practices in the Albanian FFL landscape. Some of the main topics that our research focuses on are: Does comic strips as a teaching / learning medium promote the development of language skills? How and for what purposes are the comic strips used in FFL? What is the impact of comic strips on the learner? What problems do we encounter while using coming strips? What technical and didactic needs do we have? What training needs (initial and/or ongoing) do we have?

Key words: comics, teaching / learning, FFL, language skills, textbook, Albania

Résumé

Cette communication propose une réflexion analytique relative à la réalité et à la perspective de l'intégration de la BD dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Albanie. Nous partons de l'hypothèse que l'exploitation de la BD en classe de FLE constitue un moyen didactique qui favorise la progression des compétences langagières tout en étant une source de plaisir et de motivation, un moyen didactique qui aide la mémorisation, déclenche l'interaction et développe l'esprit critique chez l'apprenant.

Le cadre théorique de notre recherche est celui d'une exploration hybride s'appuyant sur une démarche qui concilie sémiologie et didactique dans l'exploitation de la BD en cours de FLE. Le cadre fixé, nous nous intéressons ensuite à observer de près les usages, la place et la fonction qu'elle occupe dans les manuels de FLE et dans les pratiques d'enseignements en contexte albanais. La BD comme support d'enseignement/apprentissage favorise-t-elle la progression des compétences langagières ? Comment et à quelles fins l'utilise-t-on en FLE ? Quelle est son impact chez l'apprenant ? Quelles problématiques y rencontre-t-on ? De quels besoins techniques et didactiques dispose-t-on ? Quels besoins en termes de formation (initiale et/ou continue) ? - Telles sont les questions qui nous préoccupent.

Mots-clés : bande dessinée, enseignement/apprentissage, FLE, compétences langagières, manuel, Albanie

Introduction

L'objectif de notre recherche est d'évaluer l'utilisation de la bande dessinée dans le contexte éducatif albanais. Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord un

panorama général ayant trait à la place qui est accordée à la BD en tant que forme d'expression artistique en Albanie. Après avoir présenté brièvement le cadre institutionnel et les standards qui déterminent le choix des manuels de FLE dans le système pré-universitaire albanais, nous effectuerons une étude qualitative de notre corpus, constitué d'exemples de BD faisant partie du manuel « Le Mag' » (1, 2, 3), de l'éditeur Hachette. Notre étude n'étant pas exhaustive, nous avons opté pour restreindre notre recherche aux manuels didactiques utilisés au collège, à savoir de la 6^{ème} à la 9^{ème} classe.

- Pourquoi « Le Mag' » ?

En premier lieu, à cause de l'emploi fréquent et systématique de la BD dans ce manuel, et en second lieu parce qu'il s'agit de l'un des manuels les plus longuement et massivement utilisés dans les collèges albanais. Notre analyse est articulée en deux parties. Dans un premier temps, nous analyserons les différentes activités et compétences visées au travers des extraits de BD dans le manuel. Ensuite, nous effectuerons une analyse du discours des entretiens réalisés avec des enseignants. Les questions portent sur la manière dont les cours se déroulent, mais également sur les difficultés rencontrées et sur l'opinion des enseignants à l'égard de ce support.

La BD et le lecteur albanais

La Bande Dessinée (BD)¹ n'est pas méconnue en tant que forme artistique d'expression pour le public albanais, mais elle est fort loin de jouir de la réputation et du statut qui lui sont reconnus dans le monde francophone. Force est de constater que malgré la présence d'illustrateurs authentiquement doués en Albanie, la narration accompagnée de dessins ou les récits illustrés est rangée dans un coin à l'écart de l'univers artistique albanais, et est associée à un support servant surtout à amuser les enfants et les adolescents. Cette forme d'expression a connu sa plus grande popularité auprès du jeune lectorat albanais pendant la période communiste, notamment dans les années 70-80 grâce à la publication du magazine « Pionieri » (Le Pionnier), lequel s'adressait à un public d'adolescents de 10-14 ans, que l'on appelait à l'époque les « pionniers du parti communiste ».²

Le contenu de ce magazine, qui se définissait comme politico-social, littéraire et artistique, technique et scientifique, était fortement imprégné de nuances politiques, comme d'ailleurs tous les médias de l'époque. Le magazine contenait également « *des récits de trois ou quatre pages présentées sous le format de la bande dessinée, mais bien différents de celles-ci (absence des bulles [...], monotonie des dessins, absence d'interjections)* » (Dado, 2015).

D'ailleurs, la première exposition d'illustrations albanaises depuis la constitution de l'Etat albanais (1912) a seulement eu lieu en avril 2018. Les allocutions d'ouverture déploreraient un manque d'attention à leur égard, en reconnaissant la place marginale accordée jusqu'alors aux artistes et à leurs productions artistiques. Gazmend Leka avouait ainsi dans son allocution :

¹Le principe commun à toutes les définitions proposées par différents théoriciens de la bande dessinée (McCLOUD 1993, GROENSTEEN 2006, FILIPPINI 2005, BI 2006) est qu'elle est une manière de raconter une histoire à l'aide d'images successives.

²En albanais : *Pionieri organ i KQ të BRPSH. Revistë e përdyjavshme politike-shoqërore, letrare-artistike, teknike-shkencore për pionierët e ciklit të lartë të shkollës tetëvjeçare.*

*« Notre école d'arts n'a pas eu d'atelier spécifique pour les illustrateurs. Il ont choisi eux-mêmes de le devenir, à titre de vocation personnelle et d'une année à l'autre, ils ont eux-mêmes bâti l'école albanaise de l'illustration ».*³

En mars 2012, dans le cadre de la Francophonie, l'auteur des bandes dessinées Kek arrivait en Albanie pour initier les jeunes et les moins jeunes à la BD. Il affirme à son retour :

*« C'est un art qui est vraiment très peu connu là-bas. Il y a quelques BD, mais pour les gens, ce ne sont que des trucs pour les enfants. Du coup, je me suis rendu dans des écoles, collèges, lycées, pour donner des cours de dessins et de BD. C'était super intéressant, et ils étaient bien motivés. Si un jour j'apprends qu'un Albanais fait de la BD grâce à moi, je serai super fier. »*⁴

Le dessin dans la littérature de jeunesse albanaise sert donc plutôt à illustrer ; il n'acquiert jamais le statut d'une composante qui participerait à la narration, comme dans le cas de la BD. De plus, les dessins, pour les Albanais, sont majoritairement associés soit à l'humour (dessins satiriques et caricatures), soit aux contenus puérils. Cela nous amène à avouer que jusqu'à ce début du troisième millénaire, la BD ne représente pas pour les Albanais une forme d'expression artistique ou littéraire à part entière, et les manuels scolaires albanais ne l'exploitent que très rarement à des fins d'enseignement/apprentissage. La BD demeure peu ou pas connue par le public albanais, la source principale du contact avec cette forme d'art restant les livres ou manuels en langue étrangère.

Cependant, maintes initiatives, soutenues notamment par l'Ambassade de France et différents acteurs de la culture en Albanie, visent à revitaliser et à donner un souffle réel au développement du *neuvième art* (Huerta, 2005). Une série d'activités organisées en collaboration avec le Ministère de la Culture ont visé à promouvoir auprès du grand public les formes d'expression artistique autour des arts graphiques. Du 28 mai au 2 juin 2018 fut organisée la Semaine de découverte autour de la Bande Dessinée. A l'invitation de l'Ambassade de France, et en partenariat avec le Ministère de la Culture albanais ainsi que le réseau des Alliances françaises en Albanie, deux dessinateurs français de bandes dessinées, Cédric Fortier et Marine Blandin, ont parcouru l'Albanie pour faire découvrir leur travail et l'univers de la BD française. Avec douze ateliers dans six villes, ils ont eu l'occasion de rencontrer plus de deux cent vingt dessinateurs amateurs et professionnels, et de partager ainsi avec eux leur passion.

Le 15 novembre 2018 à Tirana, l'Ambassade de France en Albanie était partenaire du Ministère de la Culture albanais pour le Prix National de la Bande Dessinée. Le lauréat était en résidence du 1^{er} au 15 décembre à la Cité internationale de la bande dessinée et de l'image. Cette activité a fait suite au spectacle de fin d'année du réseau des Alliances françaises organisé avec l'Ambassade de France en Albanie. Du 10 au 14 décembre 2018, Le dessinateur albanais David Kryemadhi, le dessinateur français Cédric Fortier, et les musiciens du Hot Club Tirana ont parcouru

³Gazmend Leka : « *Shkolla jonë e arteve, nuk pati një atelie të veçantë për ilustratorët. Ata zgjedhën vetë të ishin të tillë, si një thirrje vetjake dhe vit pas viti, e ndërtuan po vetë ata shkollën e ilustrimit shqiptar.* Disponible en ligne : <https://gazetamapo.al/ta-rivitalizojne-ilustrimin-shqiptar/> 04/04/18.

⁴Interview du dessinateur KEK. Source : <https://shunrize.com/blog/les-annees-college-kek/> consultée en ligne le 10/10/2019.

l'Albani. Les spectateurs albanais ont ainsi pu assister à une forme inédite mêlant le jazz à la bande dessinée : le concert dessiné.

Pour conclure cette première partie de notre réflexion, nous tenons à mettre en exergue ce fait que les apprenants de la langue française figurent parmi ceux qui ont une idée suffisamment claire de ce que c'est la BD : ils ont rencontré cette forme d'expression dans leur parcours d'apprentissage de par la place qui est accordée par les manuels de FLE aux documents authentiques en général, et particulièrement à la Bande Dessinée. La majorité des manuels de FLE de ces dernières années sont remplis d'illustrations et de photographies utilisées pour aborder différents contenus de manière attractive et ludique, afin de développer les compétences communicatives et interculturelles.

Cadre institutionnel

Depuis 2006, l'Albanie est membre de l'Organisation Mondiale de la Francophonie. A ce titre, et dans le respect du plurilinguisme, les décideurs nationaux s'engagent à maintenir au niveau national un pourcentage de 30 % d'élèves qui vont continuer à apprendre le français à l'école (Vishkurti, 2010). Les réformes des dernières années et le nouveau curriculum, inspirés par les programmes occidentaux, mettent en avant la valorisation des processus d'apprentissage et la méthodologie transdisciplinaire selon la logique de compétence (Arapi, Lassere, 2016). Cela a évidemment favorisé la diversification des outils pédagogiques en didactique des langues, et notamment du FLE. De plus, dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui constitue une base de référence pour l'enseignement de langues étrangères en Albanie, le terme « Bande Dessinée » apparaît dans la section des différents types de textes que les apprenants peuvent recevoir, produire ou échanger (Conseil de l'Europe, 2001). La bande dessinée est donc un outil communicatif respectant les nouvelles méthodes d'apprentissage des langues.

La procédure de sélection des manuels FLE est sanctionnée par la loi et les ordonnances du Ministère. Chaque année, les maisons d'édition nationales présentent leurs propositions aux commissions officielles d'évaluation. En ce qui concerne la langue française, la majorité des propositions sont des manuels d'éditeurs français prestigieux tels que Hachette, Clé International, etc. Ils sont soumis à une procédure d'évaluation à l'aveugle basée sur une grille d'évaluation (de standards et d'indicateurs).

Les manuels qui obtiennent les meilleures évaluations sont proposés aux écoles, dans lesquelles le choix décisif se fait par l'équipe pédagogique en présence des parents. La pluralité des manuels et leur procédure de sélection témoignent de la démocratisation et de l'ouverture des méthodes contemporaines d'enseignement.

Pour la langue française, les titres proposés aux écoles par le Ministère, pour le collège et le lycée :

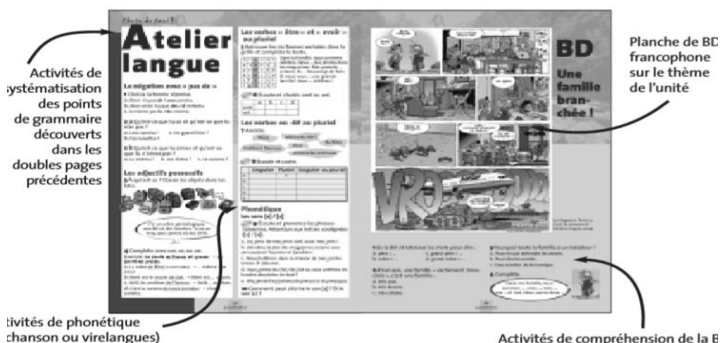
1. *Le Kiosque 2*, Hachette.
2. *Le Mag' 1*, Hachette.
3. *Decibel 2*, Les Editions Didier.
4. *Mot de passe 2*, Educational Centre Trait d'union.
5. *Pourquoi pas! 4*, Uegen Editions.
6. *Adosphère*, Hachette.
7. *Appli ado*, Educational Centre Trait d'union.
8. *Mot de passe*, Educational Centre Trait d'union.

Nous constatons que la présence des BD dans un manuel contribue à satisfaire plusieurs standards exigés par le Ministère de l'Éducation (MAS, 2015 : 39-40) tels que :

- Le développement des compétences de communication et d'expression en langue étrangère (Std. 16.1.3.2)
- L'équilibre entre les compétences de compréhension orale, écrite, et l'expression orale et écrite (Std. 16.1.3.3)
- L'information sur la culture du pays concerné (16.1.3.)
- Le manuel, à travers sa langue de photographies et d'illustrations, favorise l'éducation interculturelle (Std. 16.1.3.10)
- Le manuel contribue à la connaissance de la culture du pays en ce qui concerne les aspects interculturels (Std. 16.1.3.12)
- Le manuel présente des situations (exemples, exercices, questions et réponses, tâches) qui facilitent le travail indépendant et actif des étudiants dans le processus d'apprentissage (Std. 16.1.3.14)
- Le manuel propose des situations (exemples, exercices, questions) qui développent l'imagination et la créativité des élèves (Std. 16.1.3.16)
- Le manuel fournit des exemples sur la façon d'apprendre. L'élève doit faire l'expérience de ce qu'il apprend et réfléchir par le jeu ou par différents rôles, dans la classe et dans la vie quotidienne (Std. 16.1.3.17).

Présentation du manuel « Le Mag' »

« Le Mag' » se présente sous la forme d'un magazine créé par quatre adolescents participant à l'atelier de journalisme de la Maison des Jeunes de leur quartier. Le style « magazine » du manuel a par ailleurs pour atouts d'être visuellement attrayant et de proposer des documents très variés. Pour chaque unité, des documents écrits semi-authentiques (reportages, courriers des lecteurs, interviews, tests...) offrent la possibilité de travailler, toujours en contexte, les autres contenus de l'unité. Ces documents mènent à des situations de communication, la plupart du temps écrites. Les exercices de systématisation grammaticale sont réunis dans la page *Atelier Langue* afin de préserver l'aspect communicatif et contextuel des premières doubles pages. Pour clore chaque unité, la page bilan de *Fais le point* reprend les contenus de l'unité et permet de travailler les quatre compétences pour se préparer à l'examen du Nouveau DELF niveau A1 (version junior). Elle donne également l'occasion aux élèves d'évaluer leurs progrès et de faire le point sur leurs acquis. Enfin, l'esprit magazine est présent pour aborder des thèmes culturels propres à la France, dans les pages *Civilisation* que l'on retrouve toutes les deux unités. Des activités interculturelles y sont également proposées afin d'encourager les élèves à réfléchir aux similarités ou différences observées entre la culture française et la leur.



Page Atelier (oral)



Guide pédagogique « Le Mag' 1 » p. 8-9

Une planche de bande dessinée authentique, la page BD, adaptée à la fois au thème et aux contenus de l'unité, présente des héros de la bande dessinée francophone et enrichit le lexique d'un vocabulaire plus familier. Elle contribue à l'aspect magazine de la méthode. Le tableau suivant permet de connaître en détail certaines données sur les séquences de BD du manuel, ainsi que les activités et les modalités de travail qui les concernent.

Tableau de présentation des BD, des activités et des modalités de travail pour les manuels « Le Mag' » 1, 2 et 3

Le Mag 1		BD	Auteur	Activités didactiques
Unité 1, BD p.17	Tony et Alberto	Dab's,		Activités de lecture, de compréhension et d'expression orale
Unité 2, p.	Titeuf	Zep		Découverte du langage familier, activités de lecture et de compréhension globale

25				
Unité 3, p. 35	Rémi 2	O. Balez et L. Richard	Activités de compréhension et d'expression, Jeu de rôles	
Unité 4, p. 43	Les Zappeurs	Ernstet Janssens	Activités de lecture, de compréhension, lexique	
Unité 5, p. 53	Les Zappeurs	Ernstet Janssens	Activités de lecture, de compréhension, reformulation	
Unité 6, p. 61	Boule et Bill	Dargaud-Lombard	Activités de compréhension	
Unité 7, p. 71	Magazine Astrapi	Marc Cantin	Compréhension globale, travail sur le lexique	
Unité 8, p. 79	Titeuf	Zep	Lecture Expression orale	
Le Mag 2				
Unité 2, p. 25	Franky Snow	Buche	Lecture individuelle Compréhension globale Lexique familier Correction collective	Par deux
Unité 4, p. 43	Smala 2	M.Paulo et T. Robberecht.	Observation Lecture Expression Travail sur le vocabulaire Résumé Prononciation, intonation	Par deux, individuellement
Unité 6, p. 61	Léo et Luestune	Jak et Geg	Observation Lecture Expression	Individuellement Par deux Mise en commun
Unité 7, p. 71	Smaxestune	Christophe Bertschy	Phase d'observation Lecture expression	Individuellement Mise en commun
Le Mag 3				
Étape 4	Toto	Thierry Coppée	Phase d'observation Lecture/Compréhension Expression	Individuellement Mise en commun

Nous constatons que la BD est généralement analysée en trois étapes : avant la lecture, pendant la lecture, et après la lecture. Dans l'étape d'avant lecture, il s'agit

plutôt de faire faire un remue-méninge. L'objectif est d'activer les connaissances antérieures ou extralinguistiques des apprenants. L'étape pendant la lecture contient les activités de compréhension, de réflexion et de discussion. Il s'agit de l'analyse complète du document. L'étape d'après lecture peut être vue aussi comme une étape d'évaluation. C'est l'étape qui permet de voir ce que l'apprenant peut faire après avoir travaillé avec un certain document.

L'exploration du manuel « Le Mag ' » démontre que la bande dessinée insérée dans le manuel est utilisée en premier lieu comme déclencheur d'interactions. Elle ouvre chaque unité et incite la participation des élèves par le biais des activités d'observation, de repérage et de compréhension globale. Par la suite, à la fin de chaque unité dans le manuel « Le Mag'1, 2, 3 » les planches de BD sont suivies d'activités visant :

- La compréhension globale : Vrai ou faux ?/ Questions fermées/QCM sur le contenu de la BD, etc.
- Le lexique : Associer/Trouver les expressions pour dire.../ Trouver les synonymes de..., Repérer les mots et expressions du registre familier, etc.
- L'expression orale : Imagine la suite de la journée de.../Questions ouvertes : Pourquoi ? A ton avis... ? Exprimer une opinion sur ..., Jeux de rôle, etc.
- La grammaire : Retrouver le participe passé, etc.
- La prononciation et l'intonation.

Même si les possibilités d'utilisation en classe sont multiples, il peut s'agir tout d'abord de comprendre une bande dessinée globalement à partir de l'observation de l'image, du dessin, et de réfléchir sur les procédés graphiques. Après, on peut entraîner à la compréhension écrite et à l'expression orale en demandant de raconter l'histoire selon différents points de vue, trouver un titre, imaginer ce qui s'est passé avant, ce qui se passera après, imaginer le contenu des bulles, trouver le mot de la fin, manipuler certaines structures grammaticales et des actes de parole en situation authentique. Ensuite, on peut passer à l'expression orale pure, en développant la créativité des apprenants (Morlat et Tomimoto, 2004 : 52-54).

Repères théoriques sur le potentiel éducatif de la BD

Plusieurs recherches⁵ témoignent du potentiel éducatif de la bande dessinée et nombre de spécialistes⁶ se sont déjà penchés sur les possibilités éducatives du langage narratif verbo-iconique. Pour être en mesure de comprendre le message en lisant une bande dessinée, le lecteur doit conjuguer les images et le texte. La bande dessinée est une lecture particulière parce que le lecteur doit en synthétiser les différents éléments pour comprendre le message. L'image précise et renforce le texte ; l'information est mise en récit. Dans la BD, il y a une complémentarité entre le visuel et le verbal : c'est un langage cohérent dans le cadre duquel ces deux éléments se lisent de façon indissociable.

Le rapport texte-image

⁵LAVEAULT et JOLY 1987, JOHNSON 2004, BOUTIN 2005, MALLIA 2007, GUAY et CHARETTE 2009, TUNCEL et AYVA 2010

⁶ROUX 1970, OELKER 1977, ROBIN 1977, LACOSTE 1979, PROST et PELLETIER 1979, FARID 1980, GRYSPEERDT 1983, BOUTIN 2005, MALLIA 2007, TUNCEL et AYVA 2010

Il est important de s'interroger sur cette cohabitation entre le texte et l'image, ou de mieux définir la relation entre code iconique et code linguistique qu'ils entraînent au sein d'un même message. Étant dans une relation complémentaire lorsqu'ils sont utilisés dans un même message, ils constituent rarement des éléments distants l'un de l'autre. On observe une relation étroite entre l'image et le texte. Pour Roland Barthes (1964 : 40-51), cette liaison semble être apparue dès que le livre est né. Barthes considère que la communication propose un lien permanent entre texte et image, et que le message linguistique qui accompagne l'image joue deux rôles possibles : un rôle d'ancrage et un rôle de relais.

Le rôle d'ancrage

Essentiellement sous forme de légende, titre, accroche ou signature, la fonction de l'accompagnement linguistique de l'image tend à réduire sa polysémie, « elle arrête la chaîne flottante des signifiés » (Joly, 2015 : 90). Cette fonction guide, fixe, arrête, parmi toutes les significations possibles, un sens, en empêchant l'interprétation subjective. Le titre, la légende, l'accroche, la signature, dictent le sens unique de lecture de l'image. La langue est ici en position de force par rapport à l'image.

Selon Martine Joly la fonction d'ancrage consiste à arrêter cette chaîne flottante du sens qu'engendrerait la nature polysémique de l'image, en désignant quoi privilégier parmi les différentes interprétations que peut solliciter l'image seule. Ainsi, elle désigne par cette fonction l'idée que le texte peut réduire la polysémie de l'image, que l'image peut avoir plusieurs significations mais qu'elle peut aussi ancrer à son tour le texte. En l'illustrant et en accompagnant celui-ci, elle dirige par là sa lecture.

Le rôle de relais

Le message linguistique permet de rajouter au message iconique des significations que ce dernier ne peut pas, ou qui lui sont difficiles à transmettre. Malgré la qualité expressive ou esthétique d'une image, elle ne peut tout dire sans avoir recours au verbal. La fonction de relais oriente la polysémie de l'image et permet d'en préciser le sens.

La fonction de relais, telle que l'a définie Roland Barthes (1964 : 40-51), est une forme de complémentarité entre l'image et les mots. L'image fixe est incluse dans le texte; elle ne peut pas raconter une histoire ou parler d'elle-même sans l'intervention de la langue. Un bon exemple de fonction de relais dans les images fixes sont les bandes dessinées, les images en couverture d'un livre, les dessins qui accompagnent certains textes au niveau desquels il y a un rapport de complémentarité entre texte et image.

Madeleine Gauthier explique le rôle que l'image et la BD peuvent jouer dans les différents apprentissages : « Bien avant de savoir déchiffrer les mots, les enfants apprennent à déchiffrer l'image : ils reconnaissent les mécanismes et les leviers du déroulement d'une histoire. La bande dessinée fait partie intégrante de leur apprentissage à communiquer ; elle pourrait aussi devenir source de savoir » (Gauthier, 2002, n° 1 et 2).

Aspect ludique

Il peut, dans certains cas, mener à un autre niveau de compréhension de l'information. La bande dessinée est aussi un bon moyen de présenter l'information de manière intéressante et ludique - le ludique pouvant se révéler bénéfique en situation d'apprentissage (MAKHLOUFI, 2011). Elle peut expliquer, sensibiliser et mettre en

situation l'information, la rendant éducative ou instructive. Lorsqu'elle est intégrée comme outil d'apprentissage dans le milieu scolaire, elle peut également devenir pédagogique (Tremblay, 2013 :1). La combinaison texte-image-séquence, si elle est utilisée et développée adéquatement, peut aider l'apprenant à comprendre, à réfléchir et, éventuellement, à mieux retenir l'information. La bande dessinée éducative pourrait être considérée dans le cadre de la diversification des méthodes d'apprentissage.

De plus, Aydoğu (2015) confirme que : « Par l'association texte-image, la bande dessinée permet de donner suffisamment d'indices aux apprenants pour la compréhension globale d'un texte et éveille la lecture active. Ainsi elle permet une entrée plus facile dans la lecture autonome et elle devient lecture plaisir ».

Par l'association texte-image, la bande dessinée permet de donner suffisamment d'indices aux apprenants pour la compréhension globale d'un texte, et éveille la lecture active. Ainsi, elle permet une entrée plus facile dans la lecture autonome et elle devient lecture plaisir.

Motivation et attention

L'attention et la motivation sont des éléments importants de la théorie d'apprentissage (le modèle de l'autorégulation, Zimmerman, 2002). Selon cette théorie, le rôle de l'enseignant serait d'améliorer la motivation des élèves avec des stratégies qui augmentent l'attention, qui améliorent la pertinence, qui encouragent la confiance et garantissent la satisfaction (DRISCOLL 2005 : 421). La bande dessinée pourrait répondre à ces critères. La bande dessinée se présente comme un outil d'apprentissage différent, pouvant augmenter l'attention des élèves vis-à-vis la matière à apprendre. De plus, elle permet d'augmenter leur motivation à l'apprentissage et à la lecture en général. La présentation d'information par la bande dessinée, en plus d'avoir un impact potentiel sur l'attention et la motivation, pourrait également influencer la manière dont l'apprenant perçoit cette information (TUNCEL et AYVA, 2010). Djamel (2007) souligne que « la BD par son aspect distrayant et ludique peut aider une classe de langue à mieux communiquer dans une langue étrangère. Nous ne prétendons pas innover en la matière; nous voulons simplement dire que sa présence en classe avec les diverses activités auxquelles elle se prête peut amener une certaine détente, sans oublier l'enrichissement culturel dont vont profiter les apprenants ».

Valeurs interculturelles

De plus, l'apprentissage d'une langue étrangère coïncidant avec la connaissance d'une ou plusieurs autres cultures, il donne accès à d'autres usages, à d'autres modes de pensée, à d'autres valeurs. En plus de développer des compétences langagières, la bande dessinée, produit culturel, permet de lever certaines idées ou certains jugements négatifs que peut porter l'apprenant sur l'autre. Mireille Carton met l'accent sur cette double fonction de la BD en classe de français : « Le F.L.E, français langue étrangère, utilise souvent la BD pour travailler sur la langue et aussi sur les représentations et les stéréotypes. » (Tremblay, 2013). En tant que document authentique, la bande dessinée pourrait susciter des débats qui permettent d'aboutir à des opinions positives ou négatives, ou même les deux ensemble (Tagliante, 1994).

Points de vue des enseignants du FLE et conclusions

Les enseignantes interviewées sont au nombre de quatre et enseignent au sein de collèges de Tirana, capitale de l'Albanie. Les interviewées sont des femmes et ont plus de 35 ans. Les questions portent sur la manière dont les cours se déroulent, mais également sur les problématiques auxquelles elles se heurtent lors de l'utilisation des bandes dessinées en classe de FLE.

Les entretiens révèlent que la BD est rarement utilisée en classe de FLE dans les collèges albanais. Même dans les cas où l'on y a recours, son exploitation est assez superficielle et se suffit à des simples activités d'observation et de lecture. Les arguments en sa défaveur sont : le manque de temps, le nombre d'élèves (qui varie entre 35 et 40 élèves par classe, et qui rend le travail et le contrôle des élèves très difficiles), et la priorité donnée aux activités centrées sur la grammaire et le lexique. Pour les enseignantes l'apport de la BD dans l'acquisition des règles syntaxiques et grammaticales ou pour la conjugaison n'est pas si évident étant donné que, souvent, on y utilise des tournures et du lexique familier.

Toutes les enseignantes questionnées sont convaincues de l'efficacité de la BD comme outil de communication présentant une situation d'interaction authentique pouvant motiver les élèves, d'autant plus que la participation en classe demeure insuffisante. Quelques cinq ou six élèves par classe de 35 à 40 essaient de suivre le cours en participant ; le reste ne fait que répéter les différentes réponses données par leurs camarades, et il est très difficile de les faire parler.

Les enseignants nous ont confié que la BD n'a jamais fait l'objet de séminaires pédagogiques ou de formation. Les interviewées déclarent également ne pas avoir pris pour support didactique une bande dessinée en dehors de celles contenues dans le manuel. Elles expriment le besoin et l'intérêt d'être formées adéquatement afin de pouvoir intégrer efficacement la bande dessinée dans leur classe de FLE.

Les enseignants pensent que la bande dessinée est susceptible d'être utilisée pour réaliser en classe des activités de compréhension à l'écrit, à la lecture, de vocabulaire et d'expression orale/écrite. De plus, grâce à la BD, l'élève s'ouvre sur d'autres cultures et mentalités. Les enseignants sont conscients que la BD est un support assez ludique, qui suscite l'intérêt des élèves.

Toutes les enseignantes sont ouvertes et prêtes à multiplier ainsi qu'à faire évoluer les techniques et méthodologies de la transmission du savoir au sein de nos environnements d'enseignement. Elles considèrent que la progression de l'enseignant vers les nouvelles technologies, supports et méthodes d'enseignement, est aussi importante que la progression de l'apprenant. Dans ce contexte, la bande dessinée constitue un bon support pour accéder aux savoirs en français langue étrangère. Elle permet la progression des compétences, la motivation et l'encouragement des apprenants, tout en stimulant leur réussite à l'école.

En guise de conclusion de notre étude, nous pouvons affirmer que l'intégration de la BD à des fins d'apprentissage en classe de FLE est presque inexistante dans le système éducatif pré-universitaire albanais. Cela pourrait être expliqué tout d'abord par la méconnaissance de la BD en tant que forme d'expression artistique au niveau national. Ajoutons à cet argument le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère dans nos collèges se réduit le plus souvent à l'étude du lexique et de la grammaire, et que tout travail avec un document authentique est souvent considéré comme un véritable exploit. N'oublions pas, pourtant, que cette attitude méfiante envers la BD est également présente dans le monde francophone, et Nicolas Rouvière confirme que « la bande dessinée a longtemps eu mauvaise presse auprès des milieux éducatifs » (2012 : 7). Les entretiens avec des enseignants nous permettent cependant de d'espérer un accroissement d'attention envers cet art media-culturel (MAIGRET et STEFANELLI, 2012). N'oublions pas pour autant que « les documents authentiques sont des documents bruts élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication (...) et non en vue de l'apprentissage d'une langue. » Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 431). On pourrait en déduire que leur utilisation à des fins didactiques, surtout dans un milieu allophone comme celui de l'albanais, nécessite la formation continue du corps enseignant: celle-ci s'avère en effet essentielle pour appréhender et intégrer au mieux, dans les processus d'enseignement

et d'apprentissage, les pratiques ou les codes culturels et sociaux, ainsi que les différentes productions artistiques du peuple dont on étudie la langue.

Bibliographic references

- ARAPI, E. – LASSERRE F. 2016. Le cycle de réformes éducatives en Albanie : une transition vers les normes occidentales ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Available online: <http://journals.openedition.org/ries/5492> ; DOI : 10.4000/ries.5492
- BARTHES, R. 1964. Rhétorique de l'image. In: *Communications*, 4, *Recherches sémiologiques*. pp. 40-51. DOI : <https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027> Available online: https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027
- AYDOGU, C. 2015. La bande dessinée: un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Balikesir University. The Journal of Social Sciences Institute*. vol. 18, n. 33.
- BOUTIN, J.-F. 2005. Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande dessinée: une recherche-développement en formation initiale des maîtres, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n. 1, pp.111-130.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. CECRL, chapitre 4.6 le texte. Strasbourg : Didier. 75 p.
- CUQ, J-P. – GRUCA, I. 2002. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble : PUG-FLE.
- DADO, F. 2015. Quelques réflexions sur la traduction des interjections dans la bande dessinée, le cas de Tintin, "Le spectre d'Ottocar, Actes du colloque, Pont entre deux rives: la France, l'image de l'occident sous l'optique des intellectuels albanais, Mediaprint.
- DJAMEL, B. 2007. La bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement du Fle. *Synergies Algérie*, 1, pp. 235-240.
- DRISCOLL, M. P. 2005. *Psychologie of learning for instruction*, Boston, Pearson Education.
- JOLY, M. 2005. Introduction à l'analyse de l'image. Paris. Nathan.
- FARID, G. 1980. Exploitation pédagogique de la bande dessinée. *Didactique du Français au primaire*. Montréal. Les éditions Ville-Marie.
- GAUTHIER, M. 1996. La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, *Education et Francophonie*, vol. XXIV n. 1et 2.
- GAUTHIER, M. L'apport pédagogique de la bande dessinée, [File://A/EFvol_241-2-l'apport de la bande dessinée_Art-6.htm](File://A/EFvol_241-2-l'apport_de_la_bande_dessinee_Art-6.htm)
- GRYSPEERDT, A. 1983. *Usages scolaires des médias*, Louvain-la-Neuve, Cabay.
- GUAY, L. – CHARETTE, D. 2009. La bande dessinée: un outil didactique pour enseigner l'histoire, *Revue Traces*, vol. 47 (2)
- HUERTA, N. 2005. Comment utiliser la bande dessinée comme outil pédagogique à l'école ? I.U.F.M : Académie de Montpellier, site de Carcassonne.
- MAIGRET, E. – STEFANELLI, M. (dir.). 2012. *La bande dessinée : une médiaculture*. Paris : Armand Colin
- MINISTERE DE L'EDUCATION ET DU SPORT. 2015. Standarde për tekstet shkollore, kapitulli 16.1.3. Standardi për tekstet shkollore të gjuhëve të huaja, Tiranë, pp. 39-40. Available online : https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2015/03/Standardet_tekstet_shkollore1.pdf
- JOHNSON, G. C. 2004. Reconceptualising the visual in narrative inquiry into teaching », *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, n. 5, pp.423-434.
- LACOSTE, J. H. 1979. Les maîtres du château de Bonaguil et leurs problèmes, *Histoire et bande dessinée : acte du 2e Colloque International Éducation et Bande Dessinée*, La Roque-d'Anthéron, Objectif Promo-Durance, pp. 44-49.
- LAVEAULT, D. – JOLY, R. 1987. La bande dessinée et l'apprentissage de la mathématique au secondaire dans un enseignement par fiches, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 13, n. 1, pp. 31-50.

- MORLAT, J.-M. – TOMIMOTO, J. 2004, La bande dessinée en classe de langue, Rencontres Pédagogiques du Kansai, pp. 52-56, Available online: http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/018/052_056_morlat.pdf
- MALLIA, G. 2007. Learning from the sequence: The use of comics in instruction », ImageText: Interdisciplinary Comics Studies, vol. 3, n. 3, Available online: http://imagetext.english.ufl.edu/archives/v3_3/mallia/
- MAIGRET, E. – STEFANELLI, M. 2012. (dir.), La Bande dessinée : une médiaculture, Paris, Armand Colin, coll. « Médiacultures ».
- MAKHLOUFI, N. 2011. Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les 1ère A.S, Synergies Algérie, n. 12, pp. 89-100.
- PROST, J. – PELLETIER, A. 1979. « Histoire et bande dessinée », Histoire et bande dessinée : acte du 2e Colloque International Éducation et Bande Dessinée, La Roque-d'Anthéron, Objectif Promo-Durance, pp. 26-34.
- ROBIN, C. 1977. Perception du langage de la B.D. : son éventuelle utilisation par les enfants, Lecture et bande dessinée : actes du 1er Colloque International Éducation et bande dessinée, Aix-en-Provence, Edicid, pp. 83-89.
- ROUVIERE, N. 2012. Bande dessinée et enseignement des humanités, Grenoble : ELLUG
- ROUX, A. 1970. La bande dessinée peut être éducative, Paris, Éditions de l'École.
- TAGLIANTE, C. 1994. La classe de langue. Paris : CLE International.
- TREMBLAY M., 2013. LA BANDE DESSINÉE PÉDAGOGIQUE. Université Laval, Québec, Canada, Available online: https://www.researchgate.net/publication/290448196_Maitrise_sur_mesure_en_desig_n_La_bande_dessinee_pedagogique
- TUNCEL, G. – AYVA, O. 2010. The utilization of comics in the teaching of the human rights concept, Procedia, Social and Behavioral Sciences 2, pp. 1447-1451
- VISHKURTI, S. 2010. Place du français dans le système éducatif albanais, Colloque international : Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels, Sofia, pp.204-2012 Available online : https://crefec.org/fr_version/pages/8@Vishkurti.pdf
- ZIMMERMAN B. 2002. Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique. In Carré P., Moisan A. (dir.). La formation autodirigée. Paris : L'Harmattan, pp. 69-88

Available online:

- Interview du dessinateur KEK. Source : <https://shunrize.com/blog/les-annees-college-kek/> consultée en ligne le 10/10/2019.
- Activités culturelles de l'ambassade de France en Albanie. Source : <https://al.ambafrance.org/Semaine-de-decouverte-autour-de-la-Bande-Dessinee>, consultée en ligne le 10/10/2019.

Words: 5886

Characters: 38 683 (21,49 standard pages)

Dr. Anida Kisi
 Department of French Language
 Faculty of Foreign Languages,
 University of Tirana
 Tirana,
 Albania
 anidakisi@gmail.com

The integration of some applications as strategies in the teaching of FFL

[L'integration de quelques applications comme strategies dans l'enseignement du FLE]

Teute Blakqori

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.09

Abstract

In this paper, we will show the most used educational applications in addition to teaching literature and the French language at the University of Prishtina. More specifically, these are some applications that serve students and especially beginners. At our university, we sensitized our students to these new tools so that they learn French language and literature better by adapting them and practicing them in class. Just like books, applications, like highly interactive digital means, are necessary to learn and even serve as a good motivation for all the mechanisms leading to the acquisition of lessons learned in literary and linguistic lessons. Here we will see how a student feels at home by doing homework on the Internet and communicating with the teacher from a distance. With these new strategies, any student will learn more effectively and can be measured better his competence.

Key words: FFL teaching, application, strategy, interactive learning

Résumé

Dans ce travail, nous allons montrer les applications éducatives les plus utilisés en complément lors de l'enseignement de la langue et de la littérature française à l'Université de Prishtina. Plus spécifiquement, se dit de quelques applications qui rendent service aux étudiants et notamment aux étudiants débutants. Au sein de notre université, nous avons sensibilisé nos étudiants à ces nouveaux outils pour qu'ils apprennent mieux la langue et la littérature françaises en les pratiquants en classe. Tout comme les livres, les applications, comme des moyens digitales hautement interactives, sont nécessaires pour apprendre et servent même comme une bonne motivation à l'ensemble des mécanismes menant à l'acquisition des leçons données en cours littéraires et linguistiques. Nous allons voir comment un étudiant se sent à l'aise en rendant les devoirs sur Internet et en communiquant avec le professeur à distance. Grâce à ces nouvelles stratégies, tout étudiant apprendra plus efficacement et se fera mesurer mieux la compétence.

Mots-clés : enseignement du FLE, application, stratégie, apprentissage interactif

Introduction

Être ou devenir un enseignant stratégique en intégrant quelques applications numériques lors d'un cours FLE est devenu presque indispensable de nos jours. Ce travail présente une méthode plutôt numérique¹ d'apprentissage des structures syntaxiques françaises qui convient aux personnes qui sont guidées par un professeur. Précisons *tout* d'abord qu'en classe de FLE², l'utilisation des applications et de la méthodologie contemporaine a tellement évolué dispose de plusieurs approches de

¹ J'appelle méthode "numérique" toute astuce numérique (plateforme en ligne, application etc.) permettant à mieux enseigner et surtout à mieux faire comprendre les leçons dans les classes de FLE.

² Le terme de FLE est apparu en 1957 via les fameux travaux d'André Reboullet, enseignant-chercheur français.

l'enseignement du français qui ont déjà fait preuve de leur efficacité durant des années.

Aujourd'hui, le numérique prime sur le monde entier, et nous le voyons plutôt comme un outil fabuleux qui sert d'astuce stratégique permettant aussi bien aux professeurs qu'aux apprenants d'échanger plus facilement, donnant plus de possibilité pour répondre massivement à une simple question posée par le professeur, principalement ou bien encore prioritairement, de faire un maximum de tâches en un très peu de temps. C'est justement l'appui sur ce pilier pédagogique qui accomplit par la suite le contenu de cette présentation. L'approche la plus récente du domaine de la méthodologie universelle demande à ce que les cours soient interactifs voyant l'apprenant comme le noyau de la réussite universitaire puisqu'on lui laisse la possibilité totale d'exprimer ses idées de manière naturelle en communiquant, en découvrant et en argumentant leurs idées ensemble. Selon notre expérience, nous avons découvert une augmentation de 50% de capacités de concentration et de mémorisation dans nos cours grâce aux techniques numériques utilisés comme stratégies efficaces pour apprendre, mémoriser et même enseigner de notre côté, en tant que professeurs, de manière beaucoup plus rapide sur tout type d'éléments éducatifs. Finalement, lors des examens de fin d'année, nous avons remarqué que les étudiants avaient gardé beaucoup mieux leurs informations mémorisées grâce aux applications utilisées. Tout cours universitaire muni du numérique renforce vraiment la motivation de l'étudiant car il pratiquera ses connaissances dans un format digital et visuel; cela l'aidera à mieux comprendre les cours et s'en souvenir plus longtemps. De plus, avec le numérique l'étudiant sera doté des compétences en numérique ce qui lui ouvrira plus de porte vers le marché du travail étant donné que posséder une aisance en compétences digitales est une priorité hautement demandée de nos jours. Il est donc temps à ce que nous tous, les enseignants, ayons aussi des compétences numériques pour que nos cours soient encore plus attractifs et plus intéressants. Notre travail consiste par une présentation générale, avec quelques stratégies et conseils pratiques pour faciliter le chemin vers la réussite d'un bon processus d'enseignement en classe de FLE.

2. Le numérique en classe de FLE : quelques aspects et avantages généraux

L'internet au service de l'enseignement de la langue et de la littérature françaises est indispensable dans une classe de FLE ; ce qui n'existait pas à l'époque où la discipline nommée FLE faisant ses premiers pas dans les années soixante. De nos jours, la méthodologie dispose de nouveaux moyens d'enseignement, de communication accessible à tous et partout ; *quelles possibilités offertes par les technologies modernes ?* Et, principalement celles venant de l'Internet. Ce bon support pédagogique, depuis ses débuts, fascine les didacticiens spécialisés en méthodologie de l'enseignement car ils ont eu de meilleurs résultats avec le numérique. L'enseignement numérique (texte, son, image) permet l'intégration de l'approche actionnelle orientant l'apprenant vers une autonomie de l'apprentissage, l'échange entre les étudiants et le professeur pour rendre plus facile et spontané le processus de l'apprentissage.

Toutes les recherches théoriques, notamment celles des didacticiens spécialisés en méthodologie de l'enseignement, notamment : Reboullet de 1957 à 2010, Gadanne et Sotirakis 2003, Coianiz 2003, Desmet 2006, Aslim-Yetis 2009 Bihoué et Colliaux 2011, Cordina, Rambert et Oddou 2017 et Dominé 2017 nous font savoir que pour bien enseigner aujourd'hui, il nous faut intégrer les outils numérique dans nos cours. Parler du numérique en classe de FLE est avant tout décrire le résultat de tous les efforts que nous mettons lors de l'enseignement. D'ailleurs, apprendre une langue quelconque ou quelque chose dans une langue étrangère demande des efforts

particuliers à sa réalisation de façon fluide, indépendante et solide. Concernant l'évolution la méthodologie d'apprentissage à travers le temps, on distingue plusieurs courants d'apprentissage: *la transmission, le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme*, des courants donc allant d'une méthode primitive vers une méthode orienté principalement vers la discussion, des échanges sur place (en classe) ou à distance (par Internet). L'enseignement numérique peut être réalisable seulement dans une institution disposant les moyens nécessaires (logiciel, didacticiel, plates-formes d'apprentissage en ligne, tablette interactive ou tactile (IOS - Android) smartphone, etc...)

Selon Lebrun, pour que les technologies catalysent réellement un renouveau pédagogique, la priorité serait mise sur l'importance de l'information, le support technique et le soutien pédagogique aux enseignants. Sans cela, les nouvelles technologies permettront au mieux de reproduire les anciennes pédagogies. Autrement dit, si les enseignants ne sont pas formés à ces technologies, dans bien des cas, ils risquent tout simplement de perpétuer les méthodes traditionnelles d'enseignement en utilisant un nouveau médium (Lebrun : 2004, p.17).

Avant de parler de notre expérience sur les applications utilisées en classe de FLE au Kosovo, pour un apprentissage plus facile et plus efficace, la connaissance d'un certain nombre de points généraux à ce processus (enseignement/apprentissage avec une application) est importante :

1^{er} point : « On apprend beaucoup mieux ce qu'on entend et ce qu'on voit à la fois que ce qu'on entend. » L'inscription de signes linguistiques sur un support numérique renforce la concentration portée aux nouvelles informations.

2^{ème} point : « On apprend beaucoup avec application car nous apprenons mieux ce qu'on a écrit/dit ou répondu nous-mêmes que ce qu'on n'a pas écrit/dit ou répondu nous-mêmes. » Cet appui a beaucoup été discuté ces dernières années dans le domaine de la "méthodologie d'apprentissage avec une application". Nous avons un bon article sur les applications d'apprentissage linguistique de 2019³ traitant de ce sujet et qui, d'ailleurs, mobilise aussi toutes les médias dans leur ensemble car c'est un thème constitué d'un grand nombre de possibilités diverses.

3^{ème} point : « Il est plus facile et agréable d'apprendre quelque chose sans se fatiguer trop physiquement, sans passer des heures et des heures à réunir tous les documents et porter tout ce matériel lourd dans une bibliothèque ou dans un bureau s'il le faut; une application peut éviter idéalement ce genre d'obstacle ». Si nous devions posséder en format papier tous les documents nécessaires pour faire une dissertation un exercice d'argumentation autour d'une problématique quelconque organisée en plusieurs parties (introduction, développement, conclusion) cela serait une tâche longue, lourde et démotivante sans l'aide du numérique. Dans cet article, sous reviendrons à plusieurs reprises sur ce point.

4^{ème} point : « Attention à ne pas devenir accro aux applications quand-même. » Dit autrement, l'application aide d'une façon très efficace à l'enseignement/apprentissage. Mais, tous les didacticiens spécialisés en méthodologie de l'enseignement sont d'accord que cette méthode reste un complément. En fait, lire, s'entraîner, apprendre sans être dépendant à une méthode particulière demeure une réalité qui est très nécessaire pour réussir ses études; cela va de même pour réussir un bon enseignement et pouvoir à en faire le meilleur usage possible.

³ Il s'agit de l'article « Les 7 meilleures applications d'apprentissage linguistique gratuites de 2019 – Apprendre langue », publié le 22 avril 2019, sur le site web suivant : <http://www.euro-langues.org>

Ces points peuvent être un soutien crucial pour l'apprentissage du FLE. Toutefois, l'apprentissage d'une langue est vue comme un art complexe par plusieurs experts de ce domaine et notamment Lasserre qui disait « Il existe dans toutes les langues, des choses traditionnelles que l'on ne peut pas expliquer et qui ne s'apprennent que par l'usage. C'est le cas du français, de l'emploi des prépositions, dans lequel - *reconnaissons-le* - il y a souvent beaucoup d'arbitraire. (Lasserre: 1959, p.3) » (Cf. les exemples en (9) de ce travail). La méthode avec le numérique⁴ et la plus répandue est celle qui a envahi le monde, elle est très populaire et même si elle reste un complément, nous, en tant que enseignants francophones, nous avons vraiment besoin de son utilisation et de ses fonctionnalités.

3. Le numérique en classe universitaire de FLE à Prishtina

La nouveauté portée par cet article est liée au fait que nous avons mené des expériences qui démontrent que lorsqu'on doit apprendre une leçon, un peu complexe mais nouvelle, il est important d'avoir toujours à portée de main une application, noter ce que nous voulons retenir, les mots nouveaux. Les professeurs peuvent l'utiliser pour mieux expliquer les leçons ou les faire mieux comprendre par tous les étudiants. Nous savons tous que les premières informations mémorisées sont les plus solides et restent plus longtemps dans notre mémoire. Commencer avec des applications pour apprendre les informations les plus difficiles à retenir en premier est une très bonne stratégie. Nous avons voulu améliorer la méthodologie de l'enseignement avec nos étudiants. Après avoir identifié et géré les causes des objectifs essentiels, nous avons tenté d'améliorer la satisfaction et l'engagement de nos étudiants en FLE. Notre objectif était d'enseigner en passant moins de temps à analyser pour avoir plus de temps à agir en classe grâce aux moyens numériques, les applications. La technologie numérique évite le travail fatiguant (prendre des notes) et aide les apprenants à atteindre leurs objectifs plus vite et de façons satisfaisantes. De nos jours, nous avons une génération digitale, c'est pourquoi nous ne pouvons plus nous contenter de donner seulement du contenu aux étudiants. En mettant en pratique les moyens digitaux, nous avons pu franchir le pas vers une meilleure réussite universitaire. D'abord nous avons sélectionné les outils digitaux indispensables à télécharger sur nos appareils (smartphones, tablettes, ordinateurs etc..) avant de commencer l'enseignement avec les applications. Ainsi, avec nos étudiants, d'abord, nous nous sommes donné les moyens d'obtenir les connaissances digitales et après nous avons utilisé des outils numériques tels que :

- Google Classroom
- Padlet
- Kahoot

Google classroom est une plate-forme d'apprentissage gratuite, dédiée aux établissements scolaires pour simplifier la création et la diffusion de cours et d'exercices de façon numérique. Google Classroom⁵ offre aux enseignants des outils

⁴ Nous disposons sur Internet d'un mémoire de Master fait sur L'acquisition du français à l'usage d'applications mobiles: un état de question. 2014 par Stijn Haelewyck. C'est une recherche faite sur ce même thème qui laisse entendre que même la société moderne d'aujourd'hui est entièrement imprégnée de technologie mobile connaissant un essor considérable et pas seulement l'enseignement/l'apprentissage.

⁵ Pour tout enseignant, il est important d'avoir une bonne aisance dans la pratique de cet outil informatique et posséder une véritable familiarité avec la culture de Classroom (<https://classroom.google.com>) afin que tout cours de FLE avec ce numérique soit réalisable.

pédagogiques permettant de regrouper tous les cours pour chaque année universitaire devenant ainsi un espace et une classe virtuelle. Plusieurs informations pratiques, comme les consultations avec les professeurs en direct ont également été intégrées. Classroom, a une mise en page virtuellement très efficace et visuellement attrayantes mais n'offre pas d'outils de recherche ou les matières étudiées de façon automatique mais sa fonctionnalité de classe virtuelle est tout à fait correcte. Cependant, le professeur et les étudiants peuvent créer une classe de travail pour suivre le cours entier et favoriser l'interaction. C'est une plateforme gratuite permettant la maîtrise parfaite de plusieurs applications en même temps. C'est donc un outil éducatif permettant aux enseignants d'échanger plus facilement avec leurs étudiants. On utilise ce service gratuit pour évaluer, observer et partager avec les étudiants. Ceux-ci auront en face d'eux l'écran, ils peuvent voir les documents publiés par leurs professeurs mais aussi les devoirs soumis. Il est nécessaire que la salle soit équipée avec des hautparleurs, au cas où il aura des liens ou le son est incorporé (pour le cas d'une dictée). Les enseignants sont un espace, sous forme d'une page pour créer leurs cours, quant aux étudiants, ils doivent par la suite rejoindre le cours avec le code fourni par le professeur précédemment. Tout se crée vite, facilement et automatiquement, il suffit de suivre les instructions jusqu'à la réalisation finale et en faire les demandes nécessaires: pour obtenir un code d'accès, joindre le cours, soumettre des devoirs, télécharger les cours que l'on a manqué pour une raison ou pour une autre etc...

L'objectif est avant tout de :

- connaître différents outils de collaboration en ligne, d'évaluation en ligne et de création en ligne.
- maîtriser les aspects techniques et les fonctionnalités de la plateforme Google Classroom.
- Adapter et éditer des documents vidéo et audio.
- identifier les différentes étapes conduisant à la création d'un enseignement hybride ou à distance.
- caractériser les différents enjeux et conditionnalités des outils numériques.
- identifier les contraintes liées à l'intégration des outils numériques
- comprendre différents modèles pédagogiques appliqués en intégrant les TICE.
- réfléchir sur comment utiliser ces outils dans une situation d'apprentissage à distance.

En général, les apprenants montrent un vif intérêt pour tous les modules utilisant classroom, les jugeant très utiles pour la préparation de la conception d'un cours en ligne. Ils apprécient la méthodologie participative et la possibilité de se consacrer plus à la pratique des notions abordées.

Applications pour les cours en Littérature Française

Concernant les cours de littérature offerts dans le département de FLE à l'Université de Prishtina, nous disposons d'une multiplicité de sujets et types de textes littéraires, disponibles en langue française évidemment, mais pas disponible en format papier pour tout le monde. Ayant un intérêt professionnel dans la littérature française, les cours de littérature sont adaptés aux étudiants de tous les niveaux à temps plein. Ils sont repartis sur plusieurs semestres; du début jusqu'à la réussite du diplôme, en passant par tous les mouvements littéraires français: Moyen Âge/ Renaissance, Humanisme (XVIème), Baroque (XVIIème), Romantisme /Réalisme

/Symbolisme/Surréalisme (XIXème) et littérature contemporaine. Pour ces cours de littérature, les étudiants doivent lire un certain nombre de textes, des pensées critiques, mais aussi ils doivent présenter leurs idées, faire des interprétations littéraires et des essais. Il est vrai que parler de toute la littérature française est une mission presque impossible car c'est un champ très vaste anticipant sur de grandes synthèses contemporaines. C'est pour cette raison que l'intégration des applications numériques en classe de FLE est très importante. Dans le cas contraire, les cours de littérature dureraient quelques heures par semaine et les étudiants de notre département ne pourraient pas avoir accès facilement et avec un peu de moyen financiers à cet immense et riche ensemble des œuvres écrites en français. Grâce aux applications et tous les autres moyens numériques que nous disposons aujourd'hui, la littérature française appartient à tout le monde maintenant, et particulièrement à tous ceux qui veulent l'étudier et percevoir ses significations, ses messages magistraux. Au sein de notre département, nous avons testé essentiellement les trois outils ci-hauts mentionnés, illustrés ici par nos exemples :



Figure 1: La classe virtuelle « Classroom » créée dans le département de FLE à Prishtina

Padlet est un outil créé en 2016 qui permet de créer un mur virtuel et partager en groupe des documents, exposés, commentaires. Padlet est chargé de réaliser des tâches évaluées sur un mur blanc personnel faites par l'enseignant y compris les rendez-vous en ligne. Sur ce mur nous pouvons déposer des notes, des liens, des images, des sons, des vidéos, des fichiers Word ou Excel, des PDF. Les étudiants peuvent compléter ce mur virtuel avec des textes, images, enregistrements sonores, et en tant que professeur, nous pourrions décider de tout sur le mur : la sauvegarde ou l'effacement d'un élément quelconque y compris pour la création de son compte⁶. L'étudiant a accès au mur padlet toujours et peut déposer son travail ou des commentaires en dehors de la classe, ce qui facilite son travail en autonomie. Padlet permet de retrouver facilement tous les liens disponibles pour les leçons d'un cours particulier; c'est un travail interactif en ligne. Grâce à ses fonctionnalités, l'application est capable de regrouper collectivement ou individuellement les travaux

⁶ Le professeur doit se connecter, se rendre à cette adresse : <https://padlet.com/auth/login> et y créer un compte.

de recherches documentaires en rassemblant les résultats sur un seul Padlet, un seul tableau.

Avec ce bon moyen stratégique, nous pouvons faire plusieurs projets de recherche et réunir un grand nombre d'étudiants de quelques simples claquements de doigt sur l'écran, effectués sur un smartphone ou sur une tablette.

L'avantage du mur est de mettre en évidence l'importance de l'investissement de chaque étudiant et sa répercussion sur la qualité du travail collectif final. Voici un exemple fait par les étudiants du département de français sur L'apprentissage de la littérature française aux lycées du Kosovo.

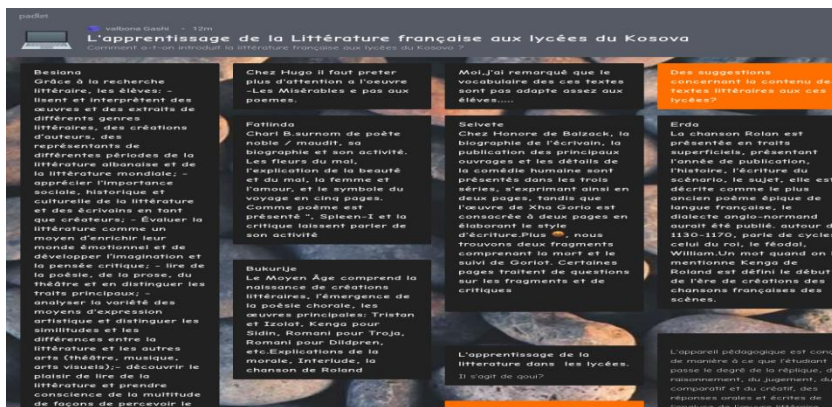


Figure 2 : Padlet réalisé avec les étudiants du département de français.

Quelques parties des exposés sont mises sur le mur de ce Padlet par des étudiants qui ont travaillé au module *L'enseignement de la littérature française*. Les consignes ont été donnés au début du semestre et les étudiants ont du choisir un auteur français selon le programme du Ministère de l'éducation du Kosovo. Comme support pédagogique, ils se sont servis du livre scolaire sur *La littérature mondiale* de l'auteur, Ardian Marashi.

La structure de ce mur Padlet reflète l'objectif didactique avec la consigne qui a été donnée par le professeur et les interactions après chaque présentation.

Kahoot : est un outil en ligne, et qui permet de réaliser très simplement des quiz pour animer un cours présentiel : le quiz sera lancé à partir d'un ordinateur et avec le support d'un écran/projecteur dans la classe. Les questions possèdent aussi des images pour aider les étudiants à mieux comprendre la question et en même temps pour mieux mémoriser. Les outils nécessaires sont le projecteur, réseau d'internet, des ordinateurs, tablettes, Ordinateur ils peuvent utiliser aussi leurs smartphones. Il est préférable d'être appliqué dans les 20 dernières minutes pour savoir si les étudiants ont bien acquis le contenu donné durant le cours. Le professeur, après avoir ouvert son compte Kahoot, il lui est nécessaire de créer le quiz kahoot en posant des questions nécessaires qui donneront une vive réaction et saura si les étudiants ont bien acquis les connaissances.

Par la suite, nous verrons comment nous avons utilisé en classe de FLE Padlet et Kahoot comme d'excellents moyens pour exposer nos idées à tous sans que personne soit mis à l'écart sous prétexte qu'il n'y avait pas le temps ou n'avait pas pu être présent en classe.

Le questionnaire a donc été distribué de façon numérique via Kahoot, il est construit à base de textes déjà étudiés. Nous avons pris l'exemple de l'œuvre de Victor Hugo *Les Misérables*.



Figure 3 : Kahoot réalisé avec les étudiants du département de français.

Ce quiz se base uniquement sur des conseils méthodologiques et propose de mettre en place une stratégie pour mieux faciliter l'apprentissage en leur permettant l'obtention des bases solides. Il se pratique seul ou à plusieurs, Cela dépend de l'enseignant, c'est à lui de préciser les procédures élaborées; il a la possibilité de créer un Padlet sous forme de questionnaire simple ou à choix multiples.

Applications pour les cours en Linguistique Française

Les mêmes applications sont conçues uniquement pour les apprenants en FLE, avec des outils de contrôle professionnel pour que le professeur les accompagne convenablement. Comme partout ailleurs pour l'enseignement du FLE, au Kosovo aussi, l'apprentissage de la langue française par nos étudiants est axé sur les quatre critères d'appréciation : lecture, compréhension, expressions orale et écrite. Nous utilisons les mêmes applications pour les cours de linguistique française aussi, ils sont repartis en cours magistraux durant cinq années d'étude (Licence et Master) dans le département de langue et littérature française à Prishtina. Notre programme FLE propose tous les aspects linguistiques du français; en commençant par la phonologie, la grammaire (les groupes nominaux, verbaux, et phrastiques). L'utilisation des outils numériques est très importante et nécessaire pour éviter les erreurs faites par apprenti débutant albanais rencontrant généralement des difficultés associées à l'apprentissage du français langue seconde.

En phonologie –la difficulté la plus pertinente touche la prononciation, notamment celle des quatre voyelles nasales françaises manquantes dans notre langue. En albanais, l'acquisition de ces voyelles nécessite des efforts supplémentaires et des répétitions multiples par nos étudiants. Padlet, nous aide beaucoup dans la solution de ces problèmes. Les étudiants nous ont surpris par leur vitesse d'apprentissage de la prononciation et l'écriture; ils nous ont dit que grâce aux liens que nous, les professeurs, avons mis en ligne via Padlet, sur notre classroom ; ils ont pu s'entraîner jusqu'à la perfection, à la maison et partout d'ailleurs puisqu'une application rend possible cette fonctionnalité libre. La prononciation française de façon correcte est

indispensable pour bien faire la différence entre les mots. Prenons un exemple simple :

- (5) Pour Noël, je dois acheter des timbres et un bon vin.
[pu:r nœl ilməfo de tɛ:br e œbɔvɛ]

Pour bien saisir la valeur distinctive entre *ɛ̃*, *œ̃* et *ɔ̃* il nous faut énormément du temps et du travail pour atteindre le niveau attendu. Cela va de même pour la prononciation de la consonne « r », appelé aussi une fricative uvulaire, pour bien la prononcer, un apprenant étranger doit s'entraîner beaucoup jusqu'à ce que la prononciation soit suffisamment bonne.

En grammaire – nos étudiants ont beaucoup de travail à fournir avant d'obtenir le diplôme. Ils doivent non seulement savoir parler correctement la langue qu'ils apprennent mais aussi l'étudier dans sa forme grammaticale. Même si la morphologie fonctionnelle française est facile à comprendre son fonctionnement, pour un apprenant kosovar, il y a tellement de différences (car notre morphologie est fusionnelle) qu'un apprenant débutant doit savoir qu'il lui faudra passer un bon bout de temps à apprendre la grammaire française ; ce qui n'est pas une tâche à accomplir facilement. Nous devons emmener les étudiants à intégrer leurs apprentissages par la pratique d'une application (divers exercices et travaux pratiques, essais pour l'écriture, pour la lecture, réalisation d'une pièce de théâtre, etc.). Parmi les difficultés les plus accentuées, on en retient trois, même si l'on peut en trouver davantage sûrement :

- Les articles
- L'emploi de certains verbes et temps grammaticaux
- L'emploi des prépositions

Les articles – le français est une langue "avec article", l'albanais aussi, mais l'apprenant kosovar s'affronte avec une grande difficulté syntaxique au niveau de la distribution des articles dans les deux langues ; nous rencontrons un article un français là où l'albanais ne autorise pas son équivalent et l'inversement. Les paires des exemples suivants illustrent bien ce phénomène⁷ :

- (6) a. ***Le Paris** est une belle ville.
b. Paris est une belle ville.
- (7) a. * Je suis **dans voiture**.
b. Je suis dans la voiture.

Une confusion d'article assez problématique apparaît dans les débuts de l'apprentissage du français. À la différence du français, en albanais, l'article défini accompagne tout nom comme par exemple le mot *Paris* dans la phrase en (7) est muni obligatoirement de l'article défini en albanais, comme le montre la flexion-*i* dans *Paris-i është një qytet i bukur* "Le Paris est une belle ville".

L'emploi de certains verbes et temps grammaticaux – La différence dans l'emploi de certaines temps montre bien l'effort qu'un apprenant albanais doit effectuer pour bien l'utiliser en français sans oublier les difficultés dans le choix de l'auxiliaire être ou avoir pour former les temps composés (*J'ai vingt ans* et non *Je suis vingt ans/ Je*

⁷L'astérisque "*" indique que la phrase est mal formée. Ici, dans cette phrase, les données canoniques de la grammaire française nous imposent d'enlever l'article défini "le" et sans hésitation pour que la phrase soit syntaxiquement correcte.

suis parti(e) et non *J'ai parti*). Concernant l'utilisation d'un temps grammatical, l'albanais montre une distribution morphosyntaxique plus large du « passé simple » qu'en français parce qu'il a une valeur temporelle du « passé au sens propre ». Le français préfère le passé composé (8a) :

- (8) a. J'ai acheté une voiture.
b. J'achetai une voiture.

L'emploi des prépositions – Les apprenants albanophones doivent savoir que l'emploi de certaines prépositions françaises nécessite une étude très approfondie, voire une étude de plusieurs années pour bien connaître la distribution prépositionnelle française sous toutes ses formes. Autrement dit, une sélection d'une bonne préposition, dans chaque contexte, n'est pas un apprentissage facile⁸. Pour bien enseigner le choix des prépositions, nous avons utilisé, encore une fois, des outils numériques, il nous a fallu procéder étape par étape, en commençant par les phrases simples contenant des syntagmes prépositionnelles les plus simples et en expliquant leurs effets sémantiques associés. Par exemple, prenons le verbe *parler*, un verbe simple, certainement, mais qui demande toujours la préposition *à* en (9a), la préposition *de* en (9b) et *pas de* préposition en (9c) :

- (9) a. Tous les jours, nous parlons à Tayna, à notre fils.
b. Tous les jours, nous parlons de Tayna, de notre fils.
c. Tous les jours, nous parlons politique, français, anglais.

Cette liste est loin d'être exhaustive ; elle sert uniquement à dégager les difficultés qu'un professeur peut les signaler lors de son expérience en classe de FLE, Cela peut être particulièrement difficile pour les débutants, les premières années d'études, ensuite, il progressera petit à petit ultérieurement lui-même. Pour convaincre les difficultés, heureusement, ils existent aujourd'hui plusieurs outils numériques, disponibles sur internet, uniquement pour les étudiants et ils en profitent parce que :

- Ils aperçoivent une progression en orthographe et évitent de faire des fautes d'orthographe.
- Ils arrivent à suivre le rythme des leçons de façon continue durant toutes leurs études.
- Ils n'sont pas perturbés par l'ambiance stressante de la classe. Avec ces nouvelles méthodes, ils peuvent regagner le goût de rattraper les leçons qu'ils ont perdues ou mal comprises.
- Les étudiants en difficulté n'ont plus peur de montrer leurs lacunes en classroom, le professeur n'y est pas pour le reprocher, ils peuvent donc reprendre un exercice autant de fois que nécessaire, pour une perfection en douceur.
- Ils peuvent également relire, revoir plusieurs fois les cours du prof mis en ligne afin qu'ils n'y aient pas de lacunes.

⁸Sur la distribution des prépositions en français, nous avons un très bon livre *Est-ce à ou de ? I. Répertoire des verbes, adjectifs et locutions se construisant avec une préposition* de Lasserre (1959). Dans ce livre, dans la partie *Avant-propos*, il se pose beaucoup de questions comme par exemple : « *Pourquoi dit-on : « chercher à comprendre » et « essayer de comprendre »* ».

- Ils renforcent les apprentissages, en pouvant se connecter partout grâce au classroom qui est vu comme un coach s'adaptant aux besoins de l'étudiant même si la base de l'enseignement reste bien l'université.

L'un des outils les plus utilisés lors des cours linguistiques en classe de FLE à Prishtina est Padlet et particulièrement pour les activités en salle de travaux pratiques. Étant attrayante et facile à utiliser et surtout efficace pour nos cours en classe. Une fois le compte ouvert sur Internet, nous avons la possibilité de rejoindre un Padlet (en général les étudiants rejoignent celui du professeur), d'en créer un nouveau (le cas du professeur) ou d'en créer plusieurs, et c'est exactement cette possibilité de « somme » ou réunion de plusieurs choses assemblés sur un seul mur faisant référence à un tableau classique qui rend le cours plus fascinant et plus riche en information.

SYNTAXE FRANÇAISE
 Mot grammatical: dans la classe des groupes des mots grammaticaux, on distingue: les déterminants, les prépositions et les conjonctions.

PRÉPOSITION	ADVERBE
La préposition est un mot grammatical servant à mettre en relation les mots d'une phrase. Les prépositions sont des indicateurs de	Les adverbes sont des mots invariables . La plupart d'entre eux servent à préciser ou à modifier le sens d'un verbe (1a), d'un adjectif (1c) d'un autre

Figure 4 : Padlet créée pour un cours de langue française.

À l'Université de Prishtina, au cours de la dernière année universitaire, cette nouvelle méthode nous a aidé énormément; grâce au Padlet, les étudiants pouvaient s'entraîner assidûment à l'apprentissage du français (notamment sur l'emploi des prépositions, articles et conjugaison verbale), s'enregistrer et mettre en ligne, sur le mur Padlet. Ensuite, nous, les professeurs, nous corrigeons les enregistrements ce qui nous servait comme un support d'évaluation. Ainsi chaque étudiant pouvait s'écouter, écouter les enregistrements de ses collègues et les corrigés de tous faits par le professeur. Nous avons fait ce que nous pensions être une bonne motivation pour que les étudiants puissent s'exprimer couramment en français et travailler plus régulièrement.

Le numérique aujourd'hui ne joue pas seulement un rôle de pédagogue virtuel, pour ne pas exagérer, il est vu également comme un outil psychologique pour détecter les points faibles de l'étudiant, tout en lui donnant la possibilité d'avoir plus de confiance en lui-même. Que du positif avec le numérique!

Conclusions

Notre article consiste à cerner comment les applications : Google classroom, Padlet et Kahoot sont intégrées dans le bon processus de l'enseignement et de l'apprentissage du français à l'Université de Prishtina. Notre pratique enseignante a pris en compte les stratégies des apprenants avec des applications et nous avons constaté que les étudiants stockent plus durablement les informations comprises facilement. Sans outils numériques, aujourd'hui, il est difficile d'échapper à des mécompréhensions causant des difficultés importantes dans le processus d'enregistrement des données. La mémoire enregistre beaucoup mieux les éléments représentés simultanément par l'ouïe et la vue. Et, pour finir, selon notre expérience et

les applications mentionnées dans ce travail, l'apprentissage dans une langue étrangère nécessite assez d'entraînement sans quoi il serait insuffisamment efficace. Ce travail est fait en se basant sur des conseils méthodologiques et propose de mettre en place une stratégie ou astuce numérique pour mieux faciliter l'apprentissage en permettant aux apprenants du niveau universitaire d'avoir des bases solides littéraires et linguistiques. Nous avons tenté de montrer notre propre expérience d'enseignement avec nos objectifs pédagogiques et surtout comment une application doit se considérer comme un support pédagogique pour le développement professionnel. Toutefois, même si cet article est destiné aux étudiants voulant apprendre le français et ses réels atouts culturels, il peut servir aussi aux enseignants comme une nouvelle méthode de l'enseignement avec le numérique. Le processus d'apprentissage en classe de FLE cache tellement de surprises dans les premières années d'études pour les étudiants qui y sont indifférents au départ, mais que progressivement s'y habituent. Et pour devenir de futurs bons enseignants en FLE, posséder seulement une large connaissance des textes littéraires et linguistiques ne suffit plus, nous devons aussi savoir bien maîtriser l'informatique, savoir trouver un moyen de nous faire connaître et échanger avec d'autres professionnels sur Internet, un outil inévitable dans le monde où l'on vit d'aujourd'hui. Dans un aspect pédagogique, ce type d'enseignement est très encourageant ; ce modèle s'adapte mieux pour chaque étudiant sans laisser de côté les éléments prescrits par le programme et la motivation est très valorisée par tous. En fait, nous sommes persuadées que toute réussite scolaire ou toute qualification reconnue de ses bonnes compétences dans une profession quelconque ne peut avoir pour origine que la méthode d'enseignement/apprentissage. Et c'est grâce à ces nouvelles méthodes pédagogiques numériques que nous voyons une transformation générale de l'éducation dans le développement global de nos sociétés.

Bibliographic references

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 2017. L'éducation interculturelle, 5e édition corrigée, Paris : PUF (Que sais-je?). ISBN 9782130792246.
- ALI BOUACHA, A. 1978. La Pédagogie du français langue étrangère. Orientations théoriques, pratique dans la classe, Paris : Hachette. ISBN 10: 2010051890.
- ASLIM-YETIS, V. 2009. Didactique des langues, évolution de la technologie et Internet. Sayfa, nr. 2, pp. 40-56. ISSN 1304-8880.
- BIHOUE, P. - COLLIAUX, A. 2011. Enseigner différemment avec les TIC. Paris: Groupe Eyrolles. ISBN : 978-2-212-55171-6.
- CICUREL, F. 1991. Lectures interactives en langues étrangères, Paris : Hachette. ISBN 2010181522.
- COIANIZ, A. 2003. « Méthodologie de l'enseignement du français et conceptions de l'homme », Tréma, 17 | 2000, pp. 3-26. ISSN : 1167-315X.
- COLLES, L. 2013. Passage des frontières. Etudes de didactiques du français et de l'interculturel, Presses universitaires de Louvain : Louvain-la-Neuve (Belgique). ISBN 9782875582379.
- CORDINA, D. – RAMBERT, J. – ODDOU, M. 2017. Pratiques et projets numériques en classe de FLE. Paris : CLE International. ISBN : 978-2-09-038230-3.
- CUQ, J-P. 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International – ASDIFLE. ISBN 2090339721.
- DESMET, P. 2006. « L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique: tendances récentes et défis », Revue française de linguistique appliquée, 1 vol. XI , pp. 119-138. ISSN 1386-1204 Article disponible en ligne à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique_____appliquee-2006-1-page-119.htm.

DOMINE, G. 2017. Les TICE en classe, mode d'emploi. 3e édition. Paris : ESF éditeur : Cahiers pédagogiques. ISSN : 1158-4580.

LASSERRE, E. 1959. Est-ce à ou de ? I. Répertoire des verbes, adjectifs et locutions se construisant avec une préposition, Lausanne : Librairie Payot. ISBN-10: 2601012773.

LEBRUN, M. 2004. La formation des enseignants universitaires aux TIC: allier pédagogie et innovation. In Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire. Revue patronnée par la Crepuq (Canada, Québec), 1, 1, pp.11-21.

GADENNE, J.-E. – SOTIRAKIS, B. 2003. J'enseigne avec l'Internet. Centre régional de documentation pédagogique de Bretagne. ISSN 1288-7676.

PREVOST, Ph. 2009. The acquisition of French. The development of inflectional morphology and syntax. L1 acquisition, bilingualism, and L2 acquisition. Amsterdam: John Benjamins. ISBN 9789027253125.

REBOULLET, A. 1973. L'enseignement de la civilisation française, Paris, Hachette. ISBN-10: 2010029917.

REBOULLET, A. 1971. Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Paris: Hachette. ISBN : 2010004566.

Autres documents numériques, représentés par thème :

L'acquisition du lexique et l'apprentissage de la syntaxe, 2011. Available online: http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/lexique_syntaxe_LEM_DSR.pdf

L'acquisition du français à l'usage d'applications mobiles: un état de question. 2014. Available online: https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/162/173/RUG01-002162173_2014_0001_AC.pdf

Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. Revue semestrielle. Available online: <https://journals.openedition.org/dhfles/>

La syntaxe en FLE [en ligne, page consultable et disponible sur le web]. Available online: https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/cherbourgouest/IMG/pdf/oral_ecrit_4_syntaxe.pdf

Words: 5927

Characters: 39 803 (22,11 standard pages)

Porf. ass. Teutë Blakqori
 Department of French Language and literature
 Faculty of philology, University " Hasan Prishtina" of Prishtina
 10 000 Prishtina,
 Kosovo
 teuta.blakqori@uni-pr.edu

The study of practical legal cases as an effective method of acquiring the discursive communicative skills of international jurists when learning the professional foreign language (professional French)

[L'étude de cas pratiques juridiques comme méthode efficace d'acquisition des compétences communicatives discursives des juristes internationalistes lors de l'apprentissage de la langue étrangère professionnelle (français professionnel)]

Ekaterina A. Samorodova – Mikhail K. Ogorodov – Irina G. Belyaeva –
Elena B. Savelyeva

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.10

Abstract

In this article the authors focus on the study of practical legal cases as one of the effective methods in foreign discursive communicative competence training in professional French courses taught by faculties whose specialization is international law. The procedure for resolving a practical case in French requires close coherence and interaction between the pragmatic, linguistic and professional components of the teaching process. This is the main objective of the authors who propose a selection of legal practical cases in order to integrate them into the system of teaching French as a professional based on the following criteria: linguistic and professional. In this case, the authors propose an appropriate algorithm for solving practical cases in professional French courses for students who specialize in international law.

Key words: communicative discourse competence, legal question, practical case, professional foreign language; professional French, teaching method, jurist-internationalist

Résumé : Dans le présent article les auteurs portent à l'étude de cas pratiques juridiques comme une des méthodes efficaces dans la formation à la compétence communicative discursive étrangère dans les cours de français professionnel dispensés par les facultés dont la spécialisation est le droit international. La procédure de résolution d'un cas pratique en français nécessite une cohérence et une interaction étroites entre les composantes pragmatique, linguistique et professionnelle du processus d'enseignement. C'est l'objectif principal des auteurs qui proposent une sélection de cas pratiques juridiques afin de les intégrer au système de l'enseignement du français professionnel en s'appuyant sur les critères suivants : linguistique et professionnel. En l'occurrence, les auteurs proposent un algorithme approprié de résolution de cas pratiques dans les cours de français professionnel pour les étudiants qui se spécialisent en droit international.

Mots-clés : compétence discursive communicative, question juridique, cas pratique, langue étrangère professionnelle; français professionnel, méthode d'enseignement, juriste-internationaliste

Introduction

La dimension de la concurrence dans le monde contemporain se manifeste surtout dans les domaines professionnels supposant une coopération avec les partenaires étrangers. Le développement des processus d'intégration accroît la demande sur le marché du travail pour les spécialistes maîtrisant une langue étrangère au niveau

professionnel, ou plutôt langue de spécialisation. Ce fait est considéré dans certaines recherches (Sun, 2013; Kramsch, 2014; Kuznetsova, 2015).

La maîtrise d'une langue étrangère professionnelle implique la capacité de communiquer librement dans ce domaine avec une bonne connaissance du lexique et du style approprié, ainsi que la maîtrise de leur emploi. Une compétence discursive professionnelle étrangère dans les termes du présent article est comprise comme celle qui réunit à la fois les notions de communication verbale et non-verbale pratiquée dans le cadre d'une communication professionnelle. Conformément à cette définition donnée du discours professionnel, l'enseignement de la langue étrangère propose tant la composante linguistique que la composante professionnelle. Cela permet de constater que la formation des compétences professionnelles discursives des apprenants revêtent un caractère interdisciplinaire : d'où vient la nécessité pour le professeur de se mettre en quête de nouvelles méthodes et techniques d'apprentissage de la langue étrangère professionnelle susceptibles d'introduire des connaissances professionnelles indispensables au processus pédagogique. Les particularités de l'élaboration de telles méthodes et pratiques dépendent expressément du caractère de la future spécialisation.

Les langues étrangères font partie intégrante du métier de tout juriste internationaliste. Cela implique en outre des compétences professionnelles discursives spécifiques pour l'activité du futur spécialiste dans le domaine du droit international. Ses compétences professionnelles supposent qu'il puisse intervenir dans le domaine normatif, c'est-à-dire dans les discussions, l'élaboration, l'adoption, la modification, l'authentification des actes juridiques, la participation aux négociations et conférences internationales, la résolution des problèmes et situations juridiques, l'exercice de son activité dans les instances judiciaires, la consultation, voir la traduction d'actes juridiques. Ainsi le but de tout enseignement professionnel est de rapprocher au maximum le processus de formation de la future activité professionnelle. Selon les auteurs du présent article la résolution des cas pratiques juridiques est une des techniques et méthodes les plus efficaces de l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère (le français) professionnelle et de la formation d'une compétence discursive communicative des juristes internationalistes.

Littérature étudiée

Le 20-ème siècle a rapporté un nombre considérable de méthodes efficaces de l'enseignement des langues étrangères. On pourrait nommer parmi ces méthodes les plus répandues telles qui appliquent ICT/TIC (Bilyalova, 2017; Chen, I-Jung; Chang, Chi-Cheng; Yen, Jung-Chuan, 2012; Fedotova, 2015; Hong, J.-C.; Hwang, M.-Y.; Tai, K.-H.; Lin, P.-H., 2017; Luka, 2018; Kenning, 2007; Kogan, Gavrilo, Nesterov, 2018; Mazur, Rzepka, Araki, 2015) et films (Vyushkina, 2016), ensuite modélisation en cadre (Ignatkina, 2018), méthode de projet (Bokut, Serebryantseva, 2016; Nargis, Armelia, 2018), brainstorming (Nechayuk, 2017; Unin, Bearing, 2016), jeu de rôles (Kalyuzhnaya, Skorobogatova, Vlasova, 2015; Prikoszovits, 2017), tandem (Pomino, Jenny & Salom, Daniela, 2016; Alberth, Wang, Wang, 2019), lecture étendue (Bernstein, 2017), méthode podcast (Kavaliauskienė, Anusienė, 2009; Masudul Hasan, MD & Tan, B. H., 2013), associative (Kröger, Kannampuzha, Kaufmann, 2014; Vasyuhnevich, 2016), méthode de coopération (Arsentyeva, Gulk, Kasyanik, 2016; Mikhina, Potrikeeva, 2018; Sharan, Shachar, 1988; Wysocki, 2010), sliding (Antselevich, Smagrinskaya, Malakhov, 2015), méthode de la linguistique contrastive (Durst, 2017), discussion (Shelestova, Zagidullina, 2014), dilemme (Kholod, 2018), Jigsaw Reading (Yuhananik, 2018), production théâtrale (Kungurova, Voronina, Dolzhenko, 2014), SCRUM (Jurado-Navas, Munoz-Luna, 2017), table ronde (Rodomanchenko, 2017), Peer review (Bradley, 2012; Sysoyev, Merzlyakov, 2016), mnémotechnique (Ostrikova, Zheltukhina, Zyubina, Sidorova, 2018; Raugh,

Schupbach, Atkinson, 1977), Methode de grammaire et de la traduction (Thamarana, 2015), audio-lingual (Bidenko, Shcherbak, 2017), méthode directe (Thamarana, 2015), méthode de lecture de Dr. Wes (Thamarana, 2015), classe renversée (Bidenko, Shcherbak, 2017; Wang, An, Wright, 2018; Tikhonova, Ilduganova, Lukina, 2018), CLIL ou EMILE (désigne «d'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère,» c'est-à-dire l'enseignement d'une matière autre qu'une langue étrangère (par ex. l'histoire, la géographie, les mathématiques, l'économie, etc.) en langue étrangère [Popova, Vdovina, 2018; San Isidro, X., 2018).

A nos jours, lors de l'enseignement de la langue professionnelle (dans le contexte du présent article du français juridique), l'approche CLIL/EMILE prend du terrain, car il permet de réunir la formation linguistique et professionnelle (juridique, économique, etc) (Vyushkina, 2017), ce qui permettra au diplômé de se sentir libre et confiant dans le discours professionnel en langue étrangère.

Parmi les méthodes efficaces de l'enseignement axées sur les compétences (Fesenko, Fedyaeva, Bestsennaya, 2017; Holubnycha, 2016; Hsu, 2016; Lichtensteiner, 2011) et control (Schaper, Hilkenmeier, 2013: 31) et qui sont les plus largement utilisées dans le monde on pourrait nommer Case – méthode. En Allemagne également appelée Fallstudie, en France, elle est appelée aussi -méthode des cas.

Cette méthode, ayant principalement trouvé son application dans l'étude du droit (Garvin, 2003) et des disciplines économiques (Liening, Paprotny, 2005), est à présent largement utilisée dans l'enseignement et il ne s'agit pas uniquement de la formation supérieure, grandes écoles et universités (Brugger, Kyburz-Graber, 2016: 14), de la formation professionnelle spécialisée (Schenk, Reggelin, Barfus, 2006: 105). Ladite méthode est appliquée dans le système de l'enseignement secondaire (Lichtensteiner, 2011). Actuellement Il existe des règles générales spécialement élaborées pour la méthode des cas (Bonz, 2009; Riedl, 2012), on délibère sa place et son rôle dans les méthodes interactives (Riedl, 2012).

Il est nécessaire d'ajouter que la méthode d'étude de cas pratiques est une des méthodes d'enseignement orientées vers la formation des compétences professionnelles. En pratique la méthode d'étude de cas peut également réunir les méthodes telles que les ICT/TIC, le *brainstorming*, les jeux de rôle, la coopération, la discussion, la prise de décision, l'entreprise de formation, EMILE/CLIL, dont le but principal est de résoudre un problème dans une langue étrangère en employant le discours professionnel.

La méthode d'étude de cas pratiques juridiques ou CPJ (abréviation introduite par auteurs) est un des objets de recherche du présent article, elle est considérée comme une des plus efficaces lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la langue professionnelle étrangère (le français dans le contexte de l'article) et de la formation des juristes en général (Jesgarzewski, 2018). Deux termes pourraient être employés dans la terminologie pédagogique pour refléter l'essence de la méthode : une tâche juridique ou un cas pratique, donc un cas tiré de la pratique. Les auteurs de cette étude respectent les deux mais sont plus enclins à utiliser celle de « cas pratique juridique » (CPJ).

Un cas pratique juridique est une situation problématique créée par certaines circonstances nécessitant le recours à des moyens juridiques pour trouver immédiatement une solution au problème créé par ces circonstances.

La méthode de l'étude de cas pratiques s'est fait voir en tant que méthode pédagogique vers la fin du XIX^e siècle, lorsque, pour la première fois, sous la direction du doyen de la faculté de droit de Harvard, Christopher Columbus Langdell (Garvin, 2003), dans la formation des juristes outre l'étude des actes juridiques a été incluse la jurisprudence.

Au cours de cette période, une grande expérience dans la résolution des CPJ lors du processus de formation des juristes a été acquise : on a réussi à créer une typologie des cas pratiques et à établir une méthodologie de leur résolution (ZHalinskij, 2009).

Par conséquent, les enseignants recourent à cette méthode pour enseigner aux étudiants la langue étrangère dans le domaine du droit (international, administration publique, etc.) (Bilova, 2016.; Holubnycha, 2016).

Les cas pratiques juridiques didactiques appliqués dans les cours de français professionnel à l'Université des relations internationales de Moscou sont l'**objet** principal de l'étude du présent article. Lesdits cas pratiques résolus pendant les cours de français et en français servent à l'acquisition des compétences linguistiques (puisque'il est question de l'activité en français) et professionnelles (puisque c'est le domaine de droit) simultanément. Cette combinaison développe à son tour une compétence discursive communicative nécessaire pour le futur spécialiste.

L'**objectif** principal de la recherche est de mener une analyse profonde des CPJ éducatifs, d'établir leur classification d'après les critères juridique et linguistique, de dégager leurs types d'après leur méthode de résolution et d'élaborer l'algorithme de résolution des CPJ en français (langue étrangère) sous les formes écrite et orale.

La pertinence de cette étude repose sur la nécessité d'élaborer de nouvelles techniques et méthodes dans le système d'enseignement du français professionnel (langue étrangère spécialisée), qui à leur tour contribueraient à l'acquisition d'une compétence discursive communicative chez les étudiants des facultés de droit international. Selon les auteurs de l'article, le cas pratique, en tant que méthode de formation, est l'outil le plus efficace utilisé en cours de langue étrangère car il permet de rapprocher le plus possible le processus de formation à l'activité professionnelle future, puisque effectivement la profession d'un juriste internationaliste est inextricablement liée à la résolution de problèmes juridiques (litiges, conflits). Et la particularité d'une telle activité est le fait qu'elle se passe en une langue étrangère. À cet égard, il revient nécessaire d'une sélection nette et exacte des textes des CPJ éducatifs conformément aux critères déterminés.

Les **principales méthodes de recherche** employées pour cet article sont les suivantes : méthode comparative, méthode d'analyse systématique.

Résultats de la recherche

Critères de la sélection des cas pratiques juridiques dans les buts didactiques pendant les cours du français professionnel de la spécialité Droit international

La capacité à résoudre des problèmes juridiques en une langue étrangère est une des compétences professionnelles les plus importantes que les juristes se spécialisant en droit international veulent acquérir. Cette affirmation est justifiée par les résultats de

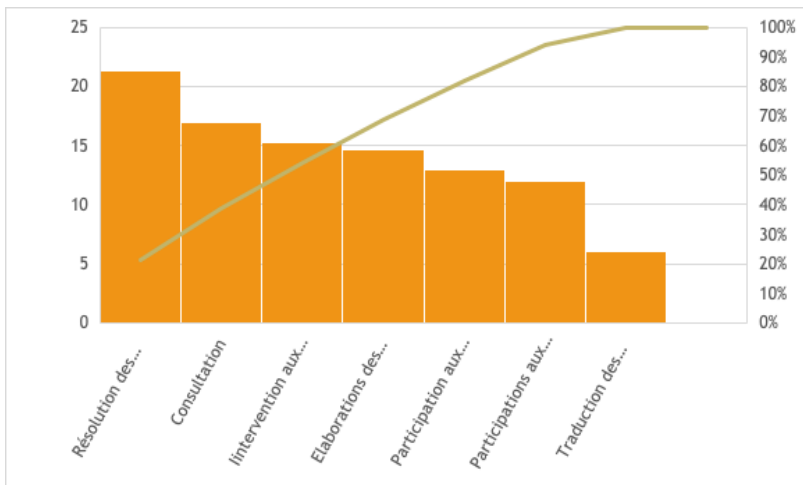
l'enquête menée auprès des étudiants de 3^e et 4^e années de la faculté de droit international de l'Université des relations internationales de Moscou. Au total, 150 étudiants ont participé à l'enquête. Chacun a dû choisir sur la liste la compétence qu'il considérait comme la plus importante.

Parmi les compétences professionnelles des juristes internationalistes, ont été dégagées les suivantes (tableau №1) :

Tableau № 1: Compétences professionnelles des juristes. Nombre d'étudiants ayant préféré telle ou telle compétence.

<i>Compétences professionnelles</i>	<i>Nombre d'étudiants</i>
Consultation	26
Participation à des négociations	20
Élaboration d'actes juridiques	22
Intervenir dans les juridictions	23
Participation à des conférences internationales	18
Traduction de textes juridiques	9
Résolution de cas pratiques juridiques	32

Résultats de l'enquête présentés sur le graphique 1.



Graphique 1 :

Consultation	17%	
Participation à des négociations	13%	
Participations à des conférences	12%	
Intervention dans des juridictions	15,3%	
Traduction de textes juridiques	6%	
Résolution de cas pratiques	21,3%	Les résultats de l'enquête montrent que
Élaborations d'actes juridiques	14,6%	

la résolution de cas pratiques juridiques est la compétence la plus souhaitée que les futurs spécialistes en droit international veulent acquérir : 32 étudiants sur 150 (21,35 %) ont souligné l'importance du cas pratique.

Les thématiques principales dans le cadre desquelles il est procédé au choix des CPJ pour les étudiants en droit qui apprennent le français relèvent du domaine du droit international public, y compris les notions générales et spéciales. On pourrait en dégager les suivantes :

A. Notions générales

- Définition du droit international ;
- Sources du droit international ;
- Sujets du droit international ;
- Responsabilité dans le droit ;
- Le système judiciaire international ;

B. Questions (notions) spéciales :

- Droit aérien ;
- Droit maritime ;
- Droit humanitaire ;
- Droit de l'environnement ;
- Protection des droits de l'homme ;
- Droit économique.

La jurisprudence de la Cour internationale de Justice, du Tribunal de la mer, (maritime), de la Cour européenne des droits de l'homme, ainsi que les manuels et dossiers didactiques sur le droit international traduits en français servent d'exemple de CPJ aux cours du français professionnel.

Le choix d'un cas pratique est expliqué par les buts concrets, que poursuit le professeur au cours.

Les fonctions dominantes des cas pratiques, celles qui sont inhérentes à tous leurs types, sont l'amélioration de la compétence de maîtriser les nombreux actes juridiques; formation d'une logique juridique cohérente (quelles sont les questions que se pose le juriste, quelles décisions intermédiaires il prend, quels documents, actes juridiques normatifs pour résoudre telle ou telle situation il applique, quels résultats préliminaires peut-il obtenir, quelles seront les conséquences juridiques de sa décision), ainsi que la formation de la compétence d'une opinion argumentée rédigée en français (ou autre langue étrangère) sur des problèmes différents juridiques.

Afin d'appliquer les CPJ aux cours de la langue française professionnelle on passe à leur classification d'après deux critères :

- **Linguistique.**

Selon ce critère il faut prendre en considération le niveau de la maîtrise des compétences linguistiques des étudiants. Conformément au Cadre européen commun de référence pour les langues on propose les textes des cas pratiques selon les niveaux B1/B2/C1. Les textes des cas pratiques se diffèrent considérablement par la terminologie, par la richesse des structures de grammaire et lexicale, aussi par son authenticité. Pour les étudiants ayant un bon niveau de la langue et du droit on propose des textes compliqués authentiques non-adaptés des vrais cas pratiques courants, des différends internationaux qui ont été soumis à la Cour internationale de justice. Pour ceux dont le niveau n'est pas très avancé on élabore des cas pratiques le contenu linguistique desquels correspond au niveau de la langue. Le plus souvent se sont des cas pratiques adaptés. Les exemples sont présentés dans le tableau 2.

- **Juridique.**

Selon ce critère tous les cas pratiques sont divisés par types et méthodes de résolution.

Selon les types on dégage les cas pratiques :

➡ D'évaluation et de correction, contribuant à la formation de la position active d'un étudiant ;

➡ De recherche, permettant l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences en quête de la résolution d'une situation problématique ;

➡ de recherche et d'analyse permettant à un apprenant de produire des conclusions indépendantes et de prendre des décisions en s'appuyant sur ses connaissances et ses compétences acquises précédemment.

Classifications des CPJ éducatifs appliqués aux cours du français professionnel.

Effectivement tous les CPJ étudiés en général dans l'enseignement, soit du droit soit de la langue étrangère professionnelle, sont divisés en deux groupes : théorie et pratique.

L'objectif principal des cas juridiques théoriques est d'acquérir des connaissances théoriques dans le domaine de droit. Ladite formation s'effectue durant les conférences, séminaires et colloques de droit international.

Dans le cadre de l'enseignement du français professionnel (une langue étrangère professionnelle) les CPJ orientés vers la pratique sont plus appréciés lorsqu'ils contribuent à la formation des compétences pratiques et connaissances professionnelles communicatives dans le domaine du droit.

Sur le Tableau №2 les auteurs ont présenté la classification des CPJ selon leur forme d'expression, le nombre de participants et les connaissances et savoirs à acquérir.

Tableau N° 2.

Forme d'expression	<ul style="list-style-type: none"> • Écrite • Orale
Nombre de participants	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle • Collective
Connaissances et savoirs à acquérir	<ul style="list-style-type: none"> • Art oratoire en français (langue étrangère) • Lettre juridique en français (langue étrangère) • Recherche de l'information normative, réglementaire et factuelle • Étude et analyse de l'information normative, réglementaire et factuelle • Interprétation des actes juridiques

Conformément les méthodes de résolution CPJ [46], on distingue 4 types :

- Stated – Problem Method.
- Case – Problem Method
- Case – Study Method
- Stated – Incident Method

Selon **Stated – Problem Method** toutes les informations nécessaires pour résoudre un CPJ sont prévues dans le texte autant que le problème. De plus tous les problèmes juridiques sont clairement formulés et certaines variantes de résolution correcte figurent.

Les CPJ qui sont résolus par **Case – Problem Method** contiennent toutes les informations pour les résoudre, les problèmes de droit sont formulés mais il n'y a pas de variantes de résolution.

Case – Study Method présente toutes les informations dans le texte du CPJ mais les problèmes de droit ne sont pas évidents, les questions ne sont pas formulées.

À la différence des autres méthodes **Case – Incident Method** mentionne plusieurs problèmes de droit dans un CPJ, mais ils ne sont pas évidents ; de plus, bien que le texte du cas soit étendu celui-ci ne contient pas assez d'informations pour le résoudre.

La résolution des CPJ invoque, comme déjà mentionné dans le présent article, une interaction étroite des composants linguistique et juridique de la compétence discursive communicative d'un juriste internationaliste. Dans le *Tableau N° 3* les auteurs proposent une sélection des cas pratiques conformément le niveau de maîtrise de la langue et du contenu juridique.

Tableau № 3.

<p>Stated – Problem Method Exercice d'évaluation et de correction, B1</p>	<p>Exercice - test : L'étudiant doit choisir une des variantes de résolution d'un cas pratique, argumenter son choix en s'appuyant sur ses connaissances en droit et formuler son opinion en français (langue étrangère)</p>
<p>Exemple : Au cours d'un vol international sur la ligne Paris-Toronto, un avion français appartenant à Air France effectue un atterrissage imprévu à l'aéroport international de New York en raison d'une grave panne d'électricité à bord. Les fondements juridiques pour effectuer le vol Paris-Toronto sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convention de Chicago de 1944 ; - Traité bilatéral portant sur le transport aérien entre la France et le Canada ; - Accord de transit (1 liberté) entre la France et les États-Unis <p>Aucune autorisation préalable d'atterrir au territoire dudit aéroport n'a été reçue. Question : L'acte commis par un avion français constitue-t-il une violation ? Réponses : Oui. Tout vol dans l'espace aérien d'un autre État sans autorisation préalable est une violation. Non. Il s'agit d'un atterrissage forcé, créé par des conditions de la force majeure (qui est imprévisible, irrésistible et échappe au contrôle de l'État).</p>	
<p>Case – Problem Method Exercice de recherche B2</p>	<p>Exercice - question : L'étudiant doit répondre en français (une langue étrangère) aux questions déjà formulées dans l'énoncé du cas pratique construisant sa réponse sur les connaissances en droit.</p>
<p>Exemple : Lors d'une réunion ordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies, le chef de l'État de A., déclarant que le gouvernement de l'État de B. violait les principes de la démocratie en portant une grave atteinte aux droits de l'Homme a proposé de prendre des mesures coercitives visant à renverser le régime existant dans l'État de B. en recourant aux forces armées si nécessaire. À son tour l'État de B. fait appel au Conseil de sécurité des Nations Unies en lui demandant de traduire l'État de A. devant la cour pour avoir violé un des principes généraux du droit international, notamment celui de non-ingérence dans les affaires intérieures d'un État, ainsi que le principe de l'égalité souveraine des États. <i>Questions :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>La déclaration du chef de l'État de A. constitue-t-elle une violation du principe de non-ingérence dans les affaires intérieures d'un État ?</i> 2. <i>L'appel de l'État de B. au Conseil de sécurité des Nations Unies est-il raisonnable ?</i> <p><i>Citez le droit international applicable.</i></p>	

<p>Case – Study Method Exercice de recherche et d’analyse B2-C1</p>	<p>Exercice à une résolution libre ouverte : Le problème du droit est évident dans le texte du cas pratique mais les questions ne sont pas formulées. Il revient à l’étudiant de formuler les questions nécessaires et en y répondant en français pour trouver la résolution du cas pratique.</p>
--	---

<p>Case – Incident Method Exercice d’évaluation et de correction, de recherche et d’analyse C1</p>	<p>Exercice à résolution libre ouverte contenant plusieurs problèmes juridiques : L’étudiant relève tous les problèmes du droit dans le cas pratique, formule consécutivement des questions, y répond dans l’ordre de priorité afin de trouver une résolution logique du cas.</p>
---	---

Exemple : J. Cerveau, citoyen de l’État de A., ancien professeur de physique nucléaire et d’ingénierie à l’Université, a été envoyé honorablement à la retraite. Pendant ses longues années passées au bureau de recherche en matière de construction, production et exploitation des vaisseaux spatiaux il s’est livré à des tentatives de concevoir des véhicules spatiaux à faible consommation d’énergie. Son but d’en produire un n’a pas été atteint. Désormais incapable de poursuivre ses recherches à l’institut, J. Cerveau s’est mis au travail dans son atelier à domicile organisé dans cet objectif. Les aspirations innovatrices scientifiques de Cerveau ont été soutenues par un brevet pour ses activités de recherche et science. S’étant rendu compte que les risques possibles de conséquences néfastes d’une telle activité pouvaient se produire au cours de ses recherches et causer des dommages matériels aux personnes physiques des alentours, Cerveau a pris préalablement les mesures de sécurité technique nécessaire. Après six mois de travaux acharnés passés dans ledit atelier, Cerveau est parvenu à créer un appareil spatial auquel il a attribué la dénomination de Rêve ». Ledit appareil, lancé par le savant depuis le terrain d’essai, ayant quitté la limite supérieure de l’espace aérien souverain de l’État de A et parcouru plusieurs milliers de kilomètres à l’altitude de 120 km, est tombé dans l’État de B., dans la ville de Boum, ayant causé de graves dommages au musée local « Histoire de Boum ».

- À vous de relever les problèmes de droit et de formuler des questions de droit, Indiquer toutes les conséquences juridiques et sélectionner le droit applicable.

Le contenu juridique et linguistique correspond au niveau de langue et des disciplines juridiques étudiées. Ainsi les cas pratiques du niveau B1 dont le but principal est de faire argumenter ou commenter un avis, une opinion qui plus tard passent à un jugement sont proposés aux étudiants de troisième année qui apprennent le français comme première langue étrangère ou aux étudiants de quatrième année apprenant le français comme deuxième langue étrangère et ayant un niveau approprié. En conséquence les CPJ du niveau B2-C1 sont destinés à des étudiants de quatrième année maîtrisant le français au niveau B2-C1 et la finalité principale de la résolution des CPJ est de rédiger un texte logique et cohérent d'une résolution qui reflète la position de l'étudiant envers le problème de droit en question.

La résolution des CPJ en français (ou autre langue étrangère) comme méthode efficace dans la formation de la compétence discursive communicative des juristes internationalistes s'avère impossible sans interaction entre ses composants principaux : linguistique et professionnel. Les auteurs de la présente recherche proposent un algorithme de résolution des CPJ en français dans le domaine du droit international aux cours de français professionnel qui est exposé dans le Tableau № 4.

Tableau № 4.

Algorithme de résolution des cas pratiques juridiques en français dans le domaine du droit international dans les cours de français professionnel.			
	Étapes de résolution d'un cas pratique	Composante professionnelle	Composante linguistique
1	Identification d'une situation problématique dans un CPJ В предыдущих таблицах не было курсива	Analyse et évaluation dirigées des informations présentées du point de vue du droit. Définition de la branche du droit régissant ces relations	Étude du texte authentique de CPJ (travail avec le contenu du texte, traduction des termes et des constructions, mise en évidence du problème principal, formulation du problème)
2	Analyse des circonstances et des faits du problème juridique du CPJ	Étude approfondie des faits et des circonstances des affaires (détermination des circonstances pertinentes pour un examen et une résolution appropriés de l'affaire, prise en considération des obstacles éventuels à la résolution du problème, etc.)	Le choix des phrases clés, phrases dans le texte, termes relatifs au problème principal du CPJ
3	Identification des problèmes nécessitant des solutions juridiques	Détermination des causes des circonstances qui ont conduit à la nécessité d'utiliser des moyens juridiques pour résoudre immédiatement le problème créé par ces	Formulation des questions qui doivent être juridiquement résolues

		circonstances	
4	Recherche et évaluation des actes juridiques en termes de pertinence d'être appliqué pour résoudre CPJ	Analyse d'un grand nombre de documents juridiques dans le but de trouver les documents juridiques nécessaires à la résolution du CPJ.	Travailler avec des textes des documents juridiques en français (travail sur le contenu du texte, traduction des termes et des structures) ;
5	Analyse des solutions possibles du CPJ	Examen du point de vue de la réglementation juridique des différentes résolutions possibles des problèmes de droit dans le CPJ	Analyse de la terminologie juridique dans les langues originale et étrangère (français)
6	Choix et justification de la solution optimale	Le choix d'une résolution juridiquement correcte qui réponde le mieux aux conditions énoncées et au problème de droit dans le CPJ	Un travail important avec les textes juridiques, analyse de la terminologie au niveau des deux langues originale et étrangère dans le but d'interpréter correctement les informations juridiques.
7	Rédaction ou présentation de la résolution du CPJ sous forme orale ou écrite.	Rédaction d'une résolution bien argumentée (chaque affirmation donnée dans le texte qui passe du problème de droit à une résolution a besoin d'arguments qui, à leur tour, s'appuient sur la réglementation, la pratique judiciaire et la doctrine)	Rédaction en français professionnel d'un texte cohérent et logique d'une résolution du CPJ bien argumenté, riche du point de vue des moyens linguistiques sous forme écrite ou orale.

La forme écrite d'un cas pratique juridique didactique contribue à l'acquisition de la compétence d'exposer logiquement en français (langue étrangère) le processus de résolution d'un problème juridique. Cela rapproche le procès didactique des activités professionnelles des juristes internationalistes telles que la rédaction des règlements, requêtes et arrêts. La forme orale implique essentiellement l'acquisition de compétences telles que l'intervention en public, la persuasion, la coopération, la capacité de défendre sa position, la participation et l'intervention aux débats.

La résolution des CPJ en français dans les cours de français professionnel exige des étudiants de s'orienter rapidement dans les actes normatifs, de connaître exactement les titres des documents en français.

Néanmoins, malgré la présence permanente du droit, l'essentiel dans le processus de résolution d'un CPJ éducatif en français (dans une langue étrangère) n'est pas une résolution correcte du problème qui y est posé du point de vue juridique,

mais la formation de la compétence discursive communicative basée sur des relations interdisciplinaires, ce qui est fondamental dans la profession d'un juriste internationaliste.

Conclusion

L'enseignement traditionnel des langues professionnelles étrangères, fondé seulement sur l'enseignement et l'apprentissage approfondis de la grammaire, le lexique et la traduction des termes, ne répond plus aux besoins de la société, puisqu'en raison de l'évolution de la situation économique et politique dans le monde, une connaissance profonde et fondamentale des langues étrangères comme telle n'est plus en valeur. Aujourd'hui il est plus important d'appliquer les connaissances des langues étrangères en pratique dans le domaine professionnel. Cela est dicté par l'approche pragmatique et conduit à la nécessité de créer de nouvelles méthodes et techniques d'enseignement des langues étrangères.

Le cas pratique juridique est une des méthodes qui répondent aux exigences des approches contemporaines dans l'enseignement d'une langue étrangère professionnelle de la spécialisation « droit international ».

La méthode de résolution des CPJ pendant les cours de langue étrangère professionnelle pour les futures juristes internationalistes repose sur les postulats d'une approche communicative dont les attributs principaux sont la pertinence du matériel didactique, les situations communicatives actuelles et la méthode cognitive qui permet aux étudiants d'acquérir d'une manière autonome des connaissances, des savoir-faire afin de trouver, analyser, mettre en ordre les informations reçues, indispensables pour résoudre un problème juridique. Le travail sur les différents types de CPJ, dont le choix est déterminé par l'objectif de la leçon défini par l'enseignant, permet de former et ensuite d'approfondir les compétences de traduction et d'analyse des textes juridiques, l'interprétation et l'argumentation, la rédaction du texte d'une intervention en public ou d'un arrêt judiciaire, ce qui permet aux étudiants de participer pleinement à leurs activités professionnelles dès les études à l'Université.

Grâce aux critères de sélection des CJP énoncés dans cet article, dans le cadre de l'enseignement du français professionnel aux étudiants de licence sur la base des classifications des CPJ appliqués dans le processus éducatif et l'algorithme présenté pour la résolution des CPJ, l'enseignant dispose d'un outil lui permettant d'optimiser son activité pédagogique, d'améliorer les résultats des élèves en fonction de leur niveau, des objectifs de son cours ainsi que de mettre en œuvre la méthode d'étude de cas pratiques dans les livres et manuels spécialisés.

Bibliographic references

- ALBERTH A. – WANG, Y. – WANG, W.Y.C. 2019. Fostering Foreign Language Learning Through a Telecollaborative Social Media-Based Tandem Language Learning Approach. *Communications in Computer and Information Science*, vol. 10 11, pp. 362-368. Springer, Cham. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4_31
- ANTSELEVICH, O. – SMAGRINSKAYA, N. – MALAKHOV, B. 2015. Modern educational technologies in non-linguistic university. *Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach research articles. Pedagogik and psychology*. vol. 2, pp. 5-8, DOI: 10.15350/L_26/4_2
- ARSENTYEVA, X.S. – GULK, E.B. – KASVANIC, P.M. 2016 Applying a Collaborative Learning Technique in PhD Student Groups with Multinational

Structure During Foreign Language Studying in Technical University. In *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 19th International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL; Belfast; United Kingdom, vol. 544, UHOMOIHI J. – GURALNICK D. – AUER M.E. 2017. (eds.); Springer Verlag: Cham, Switzerland, pp. 31-44. DOI: 10.1007/978-3-319-50337- BERNSTEIN, V.L. 2017. Extracting information as the main component of productive reading // *Interactive science*. n. 11 (21). pp. 28-31. ISSN 2414-9411. doi:10.21661/r-464693

BIDENKO, L. – SHCHERBAK, H. 2017. Implementing audio-lingual method to teaching Ukrainian as a foreign language at the initial stage. *Advanced Education*. 3. pp. 23-27. 10.20535/2410-8286.82711.

BILOVA, STEPANKA. 2016. Case Briefs in Legal English Classes. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*. pp. 7-20, 45. 10.1515/slgr-2016-0012

BILYALOVA, A. 2017. ICT in Teaching a Foreign Language in High School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 237. pp. 175-181. 10.1016/j.sbspro.2017.02.060. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.060

BOKUT, E.L. – SEREBRYANTSEVA, O.G. 2016. Metod proektov i meghpredmetnye svyazi v vuze (na primere predmetov «inostrannyi yazyk» i «psihologicheskoe soprovozhdenie semyi») [project method and interdisciplinary connections in university students teaching (“foreign language” and “family psychological support”)]. *Mezhdunarodnyj naučno-issledovatel'skij zhurnal*, vol, 2 (44) n. 4, pp. 107-111. <http://dx.doi.org/10.18454/IRJ.2016.44.059>

BONZ, B. 2009. *Methoden der Berufsbildung: ein Lehrbuch*. Front Cover. Bernhard Bonz. Hirzel, – Berufsschulunterricht – Unterrichtsmethode – Lehrbuch –

BRADLEY, L. 2012. Peer-reviewing in an intercultural wiki environment-student interaction and reflections. *Computers and Composition* 34, pp.80–95. DOI: 10.1016/j.compcom.2014.09.008

BRUGGER, P. – KYBURZ-GRABER, R. 2016 *Unterrichtssituationen meistern 20 Fallstudien aus der Sekundarstufe II*. pp. 248. hep verlag; Auflage: 1., Aufl. (1. Mai 2016)

CHEN, I JUNG CHANG, CHI-CHENG. – YEN, JUNG-CHUAN. 2012. Effects of presentation mode on mobile language learning: A performance efficiency perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, [S.l.], vol. 28, n. 1, feb. 2012. ISSN 1449-5554. Available online: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/887>, doi:<https://doi.org/10.14742/ajet.887>.

DURST, U. 2017. Tekin, Özlem: *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, vol. 41(2-3), pp. 384-386. doi:10.1515/infodaf-2014-2-385

FEDOTOVA, N.L. 2015. On the concept of distance training course “Methods of teaching Russian as a foreign language (RFL): traditions and innovations”. *Russian Linguistic Bulletin* n. 4, pp. 41-43. DOI: <https://dx.doi.org/10.18454/RULB.4.05>

FESENKO, O.P. – FEDYAEVA, E.V. – BESTSENNAYA, V.V. 2017 Cases in methods of teaching Russian language as a foreign language // *Language and Culture*. n. 9, pp. 104-117. DOI: 10.17223/24109266/9/12

GARVIN, DAVID A. 2003 "Making the Case: Professional Education for the World of Practice." *Harvard Magazine*, pp. 56-65,

HOLUBNYCHA L, O. 2016. Case studies as one of the communication methods of foreign language teaching law students // *Legal problems*. n. 135. Available online: <https://cyberleninka.ru/article/n/case-studies-as-one-of-the-communication-methods-of-foreign-language-teaching-law-students>, doi: 10.21564/2414 – 990x.135.78232 UDC 881'243:378

- HONG, J. – C. – HWANG, M.Y. – TAI, K.H. –LIN, P.H. 2017. ntrinsic motivation of Chinese learning in predicting online learning self-efficacy and flow experience relevant to students' learning progress. *Computer Assisted Language Learning*, vol. 30(6), pp. 552-574 <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1329215>
- HSU, W. 2016. Harvard Business school (HBS) case method to teaching English for business communication, *Education and Linguistics Research*, vol. 2, n. 2, 98 p., doi:10.5296/elr.v2i2.10192
- IGNATKINA, A. 2018. Frame Modeling Method in Teaching and Learning Legal Terminology. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*. vol. 53. pp. 81-104. 10.2478/slgr-2018-0005.
- JESGARZEWSKI, T. 2018. Fallstudien zum Wirtschaftsprivatrecht, Gabler Verlag, 169 p.,10.1007/978-3-658-19808-4
- JURADO NAVAS, A. – MUNOZ-LUNA, R. 2017. Scrum Methodology in Higher Education: Innovation in Teaching, Learning and Assessment. *International Journal of Higher Education*, pp. 1-18, DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n6p1>
- KALASHNIKOVA, N. A. 2017. The case study method as a way to develop academic skills and communicative competence of students of an economic university // *SISP*. №1. Available online: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-case-study-kak-sposob-razvitiya-akademicheskikh-navykov-i-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-ekonomicheskogo-vuza>
- KALYUZHNYAYA, T.V. – SKOROBOGATOVA, E.V. – VLASOVA, A.V. 2015. Business role-play as a means of competence approach implementation in teaching the English language at higher education institutions. *Bulletin of Kemerovo State University*; vol. 3(2), pp. 52-54. (In Russ.) Available online: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2015-2-52-54>
- KAVALIAUSKIENE, G. – ANUSIENE, L. 2009. English for Specific Purposes: Podcasts for Listening Skills. *Santalka*. vol. 17. pp. 28-37. 10.3846/1822-430X.2009.17.2.28-37.
- KENNING, M.M. 2007. ICT and Language Learning. In: *ICT and Language Learning*. Palgrave Macmillan, London, 225 p. DOI 10.1057/9780230591325
- KHOLOD, N.I. 2018. Application of moral dilemmas method for students' communicative competence development in classes of foreign language at higher education institution. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. pp. 92-95. 10.23951/1609-624X-2018-7-92-95.
- KOGAN, M. – GAVRILOVA, A.V. – NESTEROV, S. 2018. Training Engineering Students for Understanding Special Subjects in English: The Role of the Online Component in the Experimental ESP Course. In *Proceedings of the 2018 IV International Conference on Information Technologies in Engineering Education*, Moscow, Russia, pp. 23-26, October 2018; pp. 1-6.10.1109/INFORINO.2018.8581837
- KRAMSCH, C. 2014. Teaching Foreign Languages in an Era of Globalisation: Introduction. *Modern Language Journal*, vol. 98(1), pp. 296–311. doi:10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x
- KRÖGER, B.J. – KANNAMPUZHA, J. –KAUFMANN, E. 2014. Associative learning and self-organization as basic principles for simulating speech acquisition, speech production, and speech perception. *EPJ Nonlinear Biomedical Physics*, Available online: <http://www.epjnonlinearbiomedphys.com/content/2/1/2..>, doi:10.1140/epjnbp15
- KUNGUROVA, I.M. – VORONINA, E.V. – DOLZHENKO S.G. 2014. Art technologies in the formation of innovative pedagogical activity among students (on the example of teaching the discipline "Technologies and methods of teaching foreign

- languages"). Online Journal "SCIENCE", vol. 6. pp. 111-115, Available online: <http://naukovedenie.ru/PDF/31PVN614.pdf>
- KUZNETSOVA, E.M. 2015. Evolution of Foreign Language Teaching Methods. Mediterranean Journal of Social Sciences. vol. 6, n 6, S1 November 2015, pp.246-253 DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n6s1.
- LICHTENSTEINER, A. 2011. Kompetenzorientierung im Unterricht unter Anwendung der Unterrichtsmethode Fallstudie / Lichtensteiner Astrid , Graz.Univ.Dipl.-Arb., 74 p. Open Access. urn:nbn:at:at-ubg:1-27965
- LIENING A. – PAPROTNY, C. 2005. Fallstudienarbeit in der Ökonomischen Bildung.Dortmunder Beiträge zur ökonomischen Bildung. Diskussionsbeitrag, n. 8 Dezember, Univ., Wirtschafts- und Sozialwiss. Fak., 5 p. Available online: <http://www.wiso.uni-dortmund.de/wd/>
- LUKA, I. 2018. Summative evaluation of online language learning course efficiency for students studying tourism and hospitality management", Quality Assurance in Education. vol. 26, n. 4, pp. 446-465, <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2018-0051>
- MASUDUL HASAN, MD. – TAN, B.H. 2013. Podcast Applications in Language Learning: A Review of Recent Studies. English Language Teaching. 6. 10.5539/elt.v6n2p128.
- MAZUR, M. – RZEPKA, R. – ARAKI, K. 2015. Teaching Words in Context: Code-Switching Method for English and Japanese Vocabulary Acquisition Systems. Human Language Technology. Challenges for Computer Science and Linguistics 7th Language and Technology Conference, LTC Poznań, Poland, November 27-29, 2015, Revised Selected Papers. Lecture Notes in Artificial Intelligence (LNAI), Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-319-93782-3_24
- MIKHINA, OLGA. – POTRIKEEVA, ELENA. 2018. On the way of the search of new methods in teaching foreign languages (analysis of domestic and foreign experience). Perspectives of science and education. vol. 36. pp. 155-163. 10.32744/PSE.2018.6.17.?
- NARGIS, NARGIS – ARMELIA, L. 2018. Optimizing EFL learners' communicative competence through short movie project. Asian EFL Journal. vol. 20, n. 5, pp. 201-208.
- NECHAYUK I.A. 2017. Active methods as optimization model for teaching English for special purposes. Interactive science, n. 2(12), pp. 96-99. doi:10.21661/r-117837
- OSTRIKOVA, G.N. – ZHELTUKHINA, M.R – ZYUBINA, I.A. – SIDOROVA I.G. 2018. Learning Via Visualization at the Present Stage of Teaching a Foreign Language. Astra Salvensis, VI n. 1, pp. 601-607.
- PAHL, J.P. 2007. Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Ein Kompendium für den Lernbereich Arbeit und Technik. Bertelsmann Verlag, 108 p.
- POMINO, JENNY – SALOM, DANIELA. 2016. Integrating E-tandem in Higher Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences, vol. 228. pp. 668-673. 10.1016/j.sbspro.2016.07.102.
- POPOVA, N.V. – VDOVINA, E.K. 2018. Constraints of Communicative Approach to Language Teaching in Russian Tertiary Education. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 18th PCSF - Professional Culture of the Specialist of the Future. 28-30 November 2018. Edited by: Prof. Valeria Chernyavskaya and Prof. Holger Kuße. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Published by the Future Academy, vol. LI, pp. 1325-1336. DOI: 10.15405 / epsbs.2018.12.02.142
- PRIKOSZOVITS, M. 2017. Auf dem Prüfstand – Wie berufsbezogen und praktikabel sind moderne handlungsorientierte DaF-Unterrichtsaktivitäten? In: Magazin (Andalusischer Germanistenverband), pp. 34-45, DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/magazin.2017.i25.04>

- RAUGH, M.R. – SCHUPBACH, R.D. – ATKINSON, R.C. 1977. Teaching a large Russian language vocabulary by the mnemonic keyword method. *Instr. Sci.*, 6, pp. 199–221. <https://doi.org/10.1007/BF00120656>
- RIEDL, A. 2012. Interaktive Lehr-Lern-Methoden: Fallstudie, Rollenspiel, Planspiel, Zukunftswerkstatt und Szenario. In: Larissa Korneeva (Hrsg.): *Aktuelle Fragen des Fremdsprachenunterrichts, der interkulturellen Kommunikation und der Fachrichtung Übersetzung an der Hochschule. Sammlung von Beiträgen zur internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz. Jekaterinburg: UrFU (Uraler Föderale Universität)*, pp. 104–114, (ISBN 978-5-321-02223-8)
- RODOMANCHENKO, A. 2017. Roundtable Discussion in Language Teaching: Assessing Subject Knowledge and Language Skills. *Journal of Language and Education*, vol. 3(4), pp. 44-51, <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2017-3-4-44-51>
- SAN ISIDRO, X. 2018. Innovations and Challenges in CLIL Implementation in Europe, *Theory Into Practice*, 57:3, pp.185-195, DOI: 10.1080/00405841.2018.1484038
- SCHAPER, N. – HILKENMEIER, F. 2013. Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper und Frederic Hilkenmeier unter Mitarbeit von Elena Bender, 133 p. Available online: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf>.
- SCHENK, M. – REGGELIN, T. – BARFUS, K. 2006. Innovative Lehrmethoden in der universitären und außeruniversitären logistischen Aus- und Weiterbildung. In: Engelhardt-Nowitzki C. (eds) *Ausbildung in der Logistik. DUV*, pp. 105-118. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-8350-9402-4_8
- SHARAN, S. – SHACHAR, H. 1988. *Language and Learning in the Cooperative Classroom*. Springer-Verlag New York. 176 p. DOI 10.1007/978-1-4612-3860-7
- SHELESTOVA, O.V. – ZAGIDULLINA, A.I. 2014. Application of the discussion method for the formation of communication skills in foreign language lessons. *Minbar. Islamic Studies*, vol. 7(2), pp. 183-193. <https://doi.org/10.31162/2618-9569-2014-7-2-183-193>
- SUN, J. 2013. Globalization and Language Teaching and Learning in China. *International Journal on Integrating Technology in Education*. 2. Pp. 35-42. 10.5121/ijite.2013.2404.
- SYSOYEV, P.V. – MERZLYAKOV, K.A. 2016. Methods of teaching international relations students writing skills using peer review// *Language and culture*. vol. 2, n. 34. pp. 195-206.
- THAMARANA, S. 2015. A Comparative Study of Various English Language Teaching Methods, Approaches. 10.13140/RG.2.1.4026.5046.
- TIKHONOVA, N.V. – ILDUGANOVA, G.M. – LUKINA, M.S. 2018. Implemented Teaching Methods Based on Interactive Learning Process in Order to Increase the Ability of Learning Foreign Language. *J. Soc. Sci. Res.* vol. 5, pp.473-478.
- UNIN, N. – BEARING, P. 2016. Brainstorming as a Way to Approach Student-centered Learning in the ESL Classroom. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. n. 224, pp. 605-612, 10.1016/j.sbspro.2016.05.450.
- VASYUHNEVICH, I.A. 2016. The associative approach in the study of Latinmedical and pharmaceutical terminology. *Sci. Alm.* n.7-1(21). pp. 216-219. DOI:10.17117/na.2016.07.01.216
- VYUSHKINA, E. 2016. Legal English through movies development of professional communicative competence // *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*. vol. 45, n. 1, pp. 253-263, DOI: 10.1515/slgr-2016-0027

- VYUSHKINA, E.G. 2017. CLIL Approach to Legal English Courses: Analysis of Practice and Experience // Sustainable Multilingualism. Biannual Scientific Journal. vol. 10/2017, pp. 136-149, DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/sm-2017-0007>
- WANG, J. – AN, N. – WRIGHT, C. 2018. Enhancing beginner learners' oral proficiency in a flipped Chinese foreign language classroom, Computer Assisted Language Learning, 31:5-6, pp. 490-521, DOI: 10.1080/09588221.2017.1417872
- WYSOCKI, K. 2010. Kooperatives Lernen im Englischunterricht: Die Kommunikationsfähigkeit aktiv fördern—Vom ersten Schuljahr an/Karolina Wysocki. Mit einem Vorw. von Ruth Kirchmann; Neue-Dt.-Schule-Verl.-Ges.: Essen, Germany, 175 p. ISBN 13 978-3-87964-314-1.
- YUHANANIK, Y. 2018. Using jigsaw model to improve reading comprehension of the ninth graders of smpn 1 karangploso. Ijoltl: indonesian journal of language teaching and linguistics. 3. 51. 10.30957/IJOLTL.V3I1.404.
- ZHALINSKIY, A.E. 2009. Vvedenie v special'nost' "YUrisprudenciya". Professional activity of lawyers. – 2-edition. – "Prospekt" , 362 p.

Words: 6868

Characters: 50 379 (27,99 standard pages)

Assistant Professor Ekaterina A. Samorodova, Phd
French Language Department
Moscow State Institute of International Relations
(MGIMO University)
119454, Moscow, Prospekt Vernadskogo, 76
Russia
ORCID ID: 0000-0002-0702-0253
samorodova.ekaterina.78@mail.ru

Assistant Professor Mikhaïl K. Ogorodov, Phd
French Language Department
Moscow State Institute of International Relations
(MGIMO University)
119454, Moscow, Prospekt Vernadskogo, 76
Russia
ORCID ID: 0000-0002-6140-0513
mkogo@mgimo.ru

Irina G. Belyaeva, Phd
German Language Department
Moscow State Institute of International Relations
(MGIMO University)
119454, Moscow, Prospekt Vernadskogo, 76
Russia
ORCID ID: 0000-0002-7083-3564
irinatinakova@mail.ru

Assistant professor Elena B. Savelyeva, Phd
Romano-Germanic Philology Department
State University of Humanities and Technology
142611, 22 Zelenaya St., Orekhovo-Zuevo, Moscow region,
Russia
ORCID ID: 0000-0002-5278-9408
rektorat@ggtu.ru

New teaching focus of FLE to a new sociolinguistic context

[Nouveau focus d'enseignement de FLE à un nouveau contexte sociolinguistique]

Klementina Shiba

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.11

Abstract

As language learning is also about learning culture, this article proposes to address the issue of authentic FFL (FLE) teaching in a new sociocultural context where a teacher-centred teaching is replaced by a learner-centred approach. Although the communicative approach, according to the psycholinguistic model, favours the learning of languages, we are in the conditions of teacher-centred teaching. During the teaching / learning of a language, one does not only teach language and lexico-grammatical models but adopts a new system of thought and knowledge about the culture, which requires a greater exposure to authentic communication contexts that simply didactic materials cannot offer. The human tendency to view technology in an anthropomorphic way increases the potential of the Internet to support the process of authentic language teaching/learning using ICT. Research and practice both support the interactive sociolinguistic model, which focuses primarily on the social aspect of language and the discovery of linguistic barriers in the communication process, thus orienting the authentic teaching of languages towards a learner-centered teaching of skills.

Key words: interaction, environment, ICT, sociolinguistics, authentic

Résumé

Comme l'apprentissage de la langue vise aussi l'apprentissage de la culture, cet article se propose d'adresser des questions de l'application de l'enseignement de FLE authentique à un nouveau contexte socioculturel où l'enseignement centré sur l'enseignant laisse la place à celui centré sur l'apprenant. Bien que l'approche communicative, d'après le modèle psycholinguistique, favorise l'apprentissage des langues, on est dans les conditions d'un enseignement centré sur l'enseignant. Au cours de l'enseignement /apprentissage d'une langue, on n'enseigne pas seulement la langue et des modèles lexico-grammaticaux, mais on adopte un nouveau système de pensée et de connaissances sur la culture. Cela nécessite une plus grande exposition des apprenants à de nouveaux contextes de communication authentiques, étant donné que les matériaux simplement didactiques ne peuvent pas l'offrir. La tendance humaine, à considérer la technologie de manière anthropomorphique, augmente le potentiel d'Internet pour soutenir le processus d'enseignement /apprentissage authentique des langues à l'aide des TIC.

Ainsi des recherches et de la pratique soutiennent également le modèle sociolinguistique interactif, qui met l'accent en premier lieu sur l'aspect social de la langue et la découverte des barrières linguistiques dans le processus de communication orientant l'enseignement authentique des langues vers un enseignement de compétences centré sur l'apprenant.

Mots-clés : interaction, environnement, TIC, sociolinguistique, authentique

1. Introduction

Grâce à l'intérêt des générations pour la nouveauté, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont impliqué tous les secteurs de la vie

jouant un rôle très puissant dans la société, influençant la façon dont les gens communiquent, s'informent, se forment, travaillent et s'amuse. Sur le plan social ces technologies sont considérées essentiellement comme une espace de divertissement et un moyen de prise d'information mais de plus en plus il s'est accentué leur grand potentiel/ contribution dans divers domaines professionnels tel que dans le domaine de l'enseignement/apprentissage en général et en particulier à celui des langues étrangères. La langue n'est plus considérée comme « un système, » mais comme « moyen de communication linguistique, culturel et social » (CECRL, 2001: 16).

Le partage de l'information et la motivation à la collaboration peuvent-ils être des facteurs de succès pour l'enseignement/apprentissage des langues ?

Cette étude est une contribution à la didactique des langues étrangères, au cours de son développement dans de nouveaux environnements d'enseignement en présence de nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).

Dans le processus d'enseignement/apprentissage le rôle traditionnel de l'enseignant a changé et l'apprenant devient collaborateur ayant plus de responsabilités dans la réalisation de la tâche et bénéficiant un degré plus élevé d'indépendance. Ainsi, l'apprenant est considéré comme « un acteur social qui sait réaliser les tâches » (CECRL, 2001: 16).

En présence de ce nouveau contexte sociolinguistique on pense aux stratégies qu'il faut suivre de la part de l'enseignant et à son impact à l'apprentissage en général et plus particulièrement à celui des langues étrangères. Les TIC font déjà partie de la vie des étudiants, alors c'est le rôle des chercheurs et des institutions de recherches qui doit les faire entrer en jeu afin d'en profiter dans les programmes et le processus d'enseignement devenant TICE.

Pour cette raison il est nécessaire de définir de nouvelles stratégies de l'enseignement, afin de les introduire à l'apprentissage en général et précisément à celui d'une langue étrangère. Dans l'enseignement des langues étrangères, il y a de nombreux éléments qui influencent la performance des enseignants et des apprenants. Au cours de ce processus, de nombreuses techniques et de nouvelles stratégies orientées et dirigées par l'enseignant peuvent être utilisées en vue de motivation et implication des apprenants pour qu'ils réussissent à une communication interculturelle supposée. CECRL a marqué un pas important dans le processus de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, en apportant des changements sur le « paradigme de la pédagogie moderne »: le centre d'intérêt est déplacé vers les besoins communicatifs de l'apprenant, l'utilisateur de la langue.

En fait les TICE créant une espace de communication interactive peuvent être utilisées comme un *outil parallèle*, un support pédagogique et une source pour renforcer le contenu du cours de l'enseignement/apprentissage des langues, pour le rendre plus efficaces et plus attrayants afin d'assurer *de hauts niveaux de la motivation, du succès à l'apprentissage des langues et apprendre à mieux apprendre.*

Les TIC et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne se sont pas inconnus les uns des autres. Rappelons les laboratoires des langues étrangères installés dans les années soixante, dont l'utilisation s'est vite réduite à l'arrivée des ordinateurs, rapidement mis au contrôle par les étudiants, perçus dès le début comme des outils favorables à l'apprentissage des langues, dont les logiciels didactiques ont eu, en grande partie, un caractère autodidacte, mettant donc en évidence leur caractéristique autonome à l'apprentissage. « [...] le domaine de l'enseignement des langues assisté par ordinateur n'ait cessé de se développer pour devenir, à l'heure actuelle, un domaine de recherche assez important au sein de la linguistique appliquée en général, et dans le domaine de la didactique des langues en particulier. » (Desmet, 2006: 119)

Les changements spectaculaires dans l'apprentissage des langues par l'arrivée de l'ordinateur ont mis en évidence l'importance de l'interaction humaine

favorisant la communication, du développement des savoir-faire, de la création de la compétence d'une réflexion critique, de l'apprentissage autonome continu où l'enseignant doit guider les apprenants à interagir dans les nouvelles communautés virtuelles en utilisant un discours approprié. «*La communication est rendue économique et efficace par la supposition réciproque faite par les participants à une situation donnée que des savoirs sont partagés concernant le code linguistique, les usages sociaux, les savoirs quotidiens sur le monde.* » (Bange, 1996:189)

A l'ère de la mondialisation il faut lier le socioculturel à l'environnement concret des étudiants vu que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères vise une formation en matière de communication sociale à travers une stratégie de l'immersion interculturelle. «*Ces recherches fondées sur une prise de position reflètent l'état des relations entre l'enseignement/apprentissage et les conditions sociales où elles sont ancrées.* » (Byram, 2011: 256)

Les technologies numériques (TN) considérés essentiellement comme un moyen de prise d'information ou un espace de divertissement ont une grande contribution positive dans divers domaines professionnels tel que dans l'enseignement en général et particulièrement dans celui des langues étrangères. «*Cette montée en puissance du numérique n'a pas manqué d'affecter le secteur de l'enseignement, celui des langues en particulier [...].* » (Desmet, 2006:119)

Cette étude aborde des réflexions basées sur ma propre expérience récente, portant de l'hypothèse suivante : *La création d'un nouvel environnement d'enseignement/apprentissage en présence des TIC, élevant le degré et la qualité d'exposition à de nombreuses contextes linguistiques authentiques, créant un nouveau contexte sociolinguistique et culturel, un espace d'interaction des enseignants et des apprenants dotés de nouvelles représentations, est une contribution positive à l'enseignement/apprentissage du FLE authentique.* Cette hypothèse repose sur les questions suivantes :

- *En quoi les TICE contribuent positivement au processus de l'enseignement/apprentissage de FLE authentique ?*
- *L'enseignant, joue-t-il un rôle dans l'orientation des apprenants et l'accélération du processus de l'apprentissage en vue d'en profiter une meilleure performance ?*

La mise en œuvre des TIC dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères est en tendance ascendante, bien que cela ait suscité beaucoup de débats sur les formes concrètes et les contextes particuliers de leur implication. «*Ceci explique pourquoi les (N)TIC font de plus en plus partie des outils de base de tout enseignant de langue, et pourquoi la classe de langues moderne devient, au moins en partie, numérique.* » (Desmet, 2006:119)

Comme l'utilisation des TIC a été discrètement incluse dans le mode de vie et la pratique quotidienne, elles ont également amélioré les méthodes d'enseignement, innovant des approches pédagogiques efficaces en incluant de nouvelles stratégies pédagogiques en vue d'aider les étudiants dans le processus de l'apprentissage en leur assistant à leurs besoins et à l'évolution de leur perception sur leurs capacités à apprendre.

A ce stade de l'enseignement/apprentissage des langues, les enseignants doivent viser de «*Différencier la pédagogie pour mieux lutter contre l'échec scolaire; rénover les contenus et les didactiques; développer les pédagogies actives, participatives, coopératives; [...].*»(Perrenoud,1994: 9)

Compte tenu de la manière dont les langues sont apprises, de nombreux enseignants et apprenants, exposés quotidiennement à Internet et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, qui ont

fortement influencé l'enseignement/apprentissage par leurs moyens, en ont beaucoup profité en y introduisant de nouvelles stratégies et techniques en vue de réussir à l'apprentissage de FLE. L'expérience pédagogique montre que « *La technologie numérique offre des avantages évidents pour atteindre les objectifs ambitieux de l'enseignement.* »¹ (Turkle, 1996 :12)

L'enseignant guide les apprenants à *interagir* dans les nouvelles communautés virtuelles en utilisant un discours approprié. « *Le but essentiel de l'enseignement dans des environnements en ligne est l'interaction.* »² (Gilbert, & Moore, 1998: 29)

Dans l'enseignement des langues étrangères, parmi de nombreux éléments qui influencent la performance des enseignants et la réussite des apprenants, les TICE s'utilisent en fonction de l'interaction à l'amélioration des buts de l'enseignants visés à travers de diverses stratégies. « *Cependant, on a vu émerger ces dernières années des outils qui rendent possible l'interaction parlée entre l'utilisateur et l'ordinateur ou qui facilitent la communication entre deux personnes par le biais de l'ordinateur.* » (Desmet, 2006 : 121)

• **En quoi les TICE contribuent positivement au processus de l'enseignement/apprentissage de FLE authentique ?**

Plusieurs recherches pédagogiques et sociolinguistique soutiennent l'idée que l'utilisation des TIC à des fins d'enseignement/apprentissage des langues, présente plus d'avantages que d'inconvénients. La présence d'une «communauté en ligne» est une aide à l'apprentissage de FLE qui se réalise en collaboration de trois éléments fondamentaux: la présence sociale ; la présence enseignante ; et la présence cognitive. Ce type d'apprentissage en dehors de la salle de classe se caractérise d'une forte motivation, d'un grand plaisir à apprendre, d'un apprentissage continu, autonome de langue authentique, et de la familiarité des étudiants au cours de ce processus à travers une interaction significative étudiant-enseignant et étudiant-étudiant.

Les TIC permettent aux apprenants d'interagir avec l'enseignant et les uns les autres à cet environnement hybride d'enseignement ; en salle de classe et en ligne, ce qui affecte la motivation des apprenants, prenant de la responsabilité vis à vis des tâches. Les apprenants renforcent des pratiques au service de l'apprentissage tel que la vision, l'écoute, la lecture, l'écriture dû au fait qu'ils explorent en ligne une vaste ressource de documents authentiques écrits, audio, vidéo à travers lesquels ils créent et appliquent des compétences réceptives et productives, composants importants du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, qui conduit à un auto-apprentissage continu. « *Au lieu d'absorber des connaissances, l'apprenant les construit,[...]. L'apprenant n'a acquis ces connaissances que s'il est en mesure de les appliquer. D'où l'importance fondamentale de la pédagogie de la tâche et de l'enseignement axé sur les compétences.* » (Desmet, 2006 : 127)

Les recherches récentes et les applications actuelles dans le domaine de l'enseignement ont modifié même l'orientation théorique en remettant en question l'ancien modèle en faveur du modèle sociolinguistique interactif qui souligne, en premier lieu, l'aspect social de la langue et la découverte des barrières linguistiques dans le processus de la communication, en orientant l'enseignement des langues

¹ La traductions est faite par moi (Shiba, K).

² La traductions est faite par moi (Shiba, K).

étrangères vers un enseignement de création de compétences centré sur l'apprenant.
«Les compétences s'apprennent et se développent dans divers contextes :

- *contexte éducatif formel : l'école*
- *contexte éducatif non formel: la famille, les lieux de travail, les mass-média, les organisations culturelles, associatives*
- *contexte éducatif informel: la vie social.» (Licheri, 2018:11)*

Les TIC, multipliant le degré et la qualité d'exposition à de nombreuses contextes linguistiques authentiques, soutiennent fortement l'enseignement /apprentissage de FLE authentique en facilitant les enseignants à communiquer avec leurs étudiants en dehors de la salle de classe, à discuter sur les devoirs, à leur envoyer des corrections et les apprenants à partager leurs intérêts, publiant, téléchargeant de différentes services pour qu'ils aient de nombreuses informations utiles autour d'un sujet précis. « Cette méthodologie place l'apprenant au centre de son apprentissage. Cela va changer le rôle de l'enseignant en classe de langue. Il doit favoriser les interactions entre les apprenants et leur proposer des situations de communication stimulantes. » (Hirschsprung, 2005:14)

- **L'enseignant, joue-t-il un rôle dans l'orientation des apprenants et l'accélération du processus de l'apprentissage en vue d'en profiter une meilleure performance ?**

Le nouveau rôle de l'enseignant comme leadership et pas une simple source de connaissances dans la salle de classe, est très important voire décisif dans l'organisation du cours en orientant l'apprenant à la recherche de divers documents authentiques dans de différentes ressources. « L'apprentissage, l'acquisition et la maîtrise de différents aspects des langues et cultures ont touché des questions auxquelles il faut répondre avec un enseignement pertinent, différent, équilibrée pour l'apprenant et pour la matière enseigné aussi » (CECRL, 2001: 16).

La tendance des individus à interagir avec les ordinateurs de manière fondamentalement sociale rend possible la conciliation, la promotion et le développement de ces deux environnements d'enseignement : en classe et en ligne. Le rôle de l'enseignant est d'essayer, à l'aide des TIC, de concilier de divers environnements de l'enseignement/ apprentissage à travers l'interaction dans le but d'améliorer les résultats de l'apprentissage de FLE. « La tendance humaine à considérer la technologie de manière anthropomorphe comme une sorte d'aide personnelle avec laquelle elle coopère à atteindre un objectif, augmente le potentiel d'Internet pour soutenir le processus d'apprentissage des langues étrangères.»³ (Blake, 2008:19)

Il faut noter que l'interaction visant la compréhension, qui joue un rôle majeur dans l'apprentissage, ne rend pas possible une acquisition linguistique «instantanée», cela vient progressivement, avec le temps et par la suite d'un nombre d'interactions au moyen des TICE d'où la mission de l'enseignant à promouvoir, faciliter et développer cette forme d'enseignement non isolé et le rendre efficace. «Qu'on le veuille ou non, la place de l'enseignant ne cesse d'évoluer. C'est ainsi que même dans le contexte du groupe-classe, l'enseignant devient un passeur, celui qui agence le va-et-vient entre l'apprenant et les ressources. » (Valenzuela, 2010: 83)

L'utilisation de ces technologies est introduite dans le programme d'études de FLE grâce à la mise en œuvre des formes diversifiées d'enseignement par la pédagogie de projet favorisant l'interaction en ligne d'où le rôle stimulant des TIC.

³ La traductions est faite par moi (Shiba, K).

« Pour une mise en œuvre pratique plus significative et plus productive de la théorie du constructivisme social en classe, plusieurs éléments clés sont nécessaires pour orienter au mieux la conception des programmes. » (Powell & Kalina, 2009: 239)⁴

Dans ce nouveau contexte, les représentations de l'enseignant, en tant que leader, sur la façon d'enseigner le FLE iraient changer pour soutenir et encourager en pratique l'apprenant à utiliser activement ces nouveaux outils pour comprendre et effectuer l'activité concernée. « Du même coup, c'est aussi le rôle de l'enseignant qui évolue. Traditionnellement, celui-ci était un «narrateur omniscient (instructeur), détenteur et dispensateur des connaissances requises.» (Desmet, 2006:124)

A travers une planification, l'enseignant propose un enseignement répondant aux besoins des apprenants, de la manière dont ils le veulent et préfèrent, visant un apprentissage durable et une assimilation optimale effective du FLE par étapes successives bien définies, présentées en détail, en vue de la création des compétences et de l'indépendance de la pensée de l'apprenant. L'apprenant n'est plus considéré comme un simple récepteur passif des instructions de l'enseignant, au contraire, les apprenants interagissent mutuellement en partageant les connaissances et la responsabilité des tâches, ce qui entraîne un changement du focus de l'enseignement vers un enseignement centré sur l'apprenant et la construction des connaissances et des compétences. «De toute évidence, il s'agit d'un contexte typique d'enseignement centré sur l'apprenant, où l'accent se met sur la nature communicative, le dialogue social et la construction des connaissances. » (Powell & Kalina, 2009: 243)

La coopération des étudiants entre eux dans un tel espace, au moyens des TIC, constitue un mécanisme puissant d'acquisition, permettant le partage de rôles et un accès continu à des formes de contrôle conformément aux exigences de la tâche, sans négliger les étapes et les éléments du processus de l'enseignement /apprentissage classique, ce qui nous permet de faire des parallèles avec la salle de classe en tant qu'environnement d'apprentissage linguistique et culturel. « En outre, le e-learning se concentre encore en priorité sur des domaines de connaissances comme le lexique ou la grammaire,[...]domaines jusqu'à présent réservés de préférence au c-learning.» (Desmet, 2006: 129)

L'enseignant, qui dirige en tant que facilitateur ce processus, met les apprenants dans des relations réciproques continues, auxquelles chacun y participe en ajoutant de la valeur et du sens à la communication, en évaluant et en organisant les informations mentalement. « De nos jours, l'enseignant de langues n'est plus le détenteur, le diffuseur de tous les savoirs ; il est devenu "conseiller et un organisateur" des apprentissages. » (Valenzuela, 2010 :89)

Selon la théorie du constructivisme social, qui a servi de base au développement de ces nouvelles modèles pédagogiques, l'information est construite initialement lors de l'interaction sociale pour être ensuite traitée à l'intérieur par l'individu, respectant la manière et le rythme dont chacun intériorise l'information. «La nouvelle génération des multimédias met à notre disposition des didacticiels développant l'autonomie et la compétence communicative de nos apprenants, en individualisant les tâches, les contenus et permettant à chacun de travailler à son rythme.» (Biggs,1997:10)

La création d'un environnement d'enseignement centré sur l'apprenant est également le principe de base de la théorie du constructivisme social. L'apprenant devrait découvrir et créer un sens à partir de l'information. L'enseignant pour augmenter la motivation et la confiance en soi de l'apprenant, doit prendre en compte le contexte social dans lequel un problème interagit, dont l'exposition devrait inclure les étudiants afin qu'ils soient capable d'interagir de manière critique et de l'influencer.

Ainsi on transforme cette « classe » d'apprentissage à caractère social, en une communauté d'interaction comme une réalité essentielle et nécessaire pour cet

⁴ La traductions est faite par moi (Shiba, K).

environnement de l'enseignement/apprentissage qui aborde de nouveaux rôles pour ses acteurs: enseignants en tant que leaders, facilitateurs et étudiants en tant qu'apprenants autonomes. «*L'autonomie n'est pas un processus simple, partagé par tous. Elle suppose une capacité mentale à prendre de la distance par rapport à ses propres démarches, à analyser et formaliser ses propres stratégies afin de les optimiser et les gérer de façon indépendante.*» (Aycan, 2013: 87)

L'apprentissage authentique est lié au fait que le problème et la situation ne devaient pas être considérés hors contexte, car ils fournissent des données nécessaires que l'apprenant devrait évaluer lors de son analyse. Les étudiants en cours d'apprentissage ne se contentent pas à l'apprentissage d'une langue ou bien des modèles lexico-grammaticaux, mais ils adoptent un nouveau système de pensée et avant tout la connaissance d'une culture liée avec la langue concernée. «*Pour ce faire il faut définir les concepts de base nécessaires à la production d'un enseignement de langues étrangères, qui permettent à l'apprenant d'intégrer une nouvelle langue ainsi qu'« une nouvelle culture au moyen d'une pédagogie adaptée.* » (Byram, 2011: 256)

Toutes les théories sur le concept de « culture » ne doivent pas perdre de vue la complexité du contexte culturel de diverses sociétés. Il semble que même si de différentes sociétés et cultures sont de plus en plus interconnectées dans un réseau mondial par la diplomatie, le commerce, le tourisme, les échanges des jeunes etc., la capacité à nous adapter culturellement à cette nouvelle dynamique ne progresse pas au même rythme et ne suivent pas toujours la bonne direction ; des phénomènes tels que le racisme, la xénophobie, les stéréotypes et les préjugés sont actuellement des générateurs d'innombrables conflits partout dans le monde, d'où l'importance de l'éducation interculturelle pour affronter les tâches actuels et les défis du futurs. Les apprenants des langues étrangères, outre leurs compétences linguistiques, devraient également être dotés de la compétence interculturelle, bien nécessaires pour utiliser la langue de manière appropriée dans une interaction sociale et culturelle.

Aux nouvelles orientations de l'enseignement et de développement de la didactique, la dimension interculturelle est perçu comme l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement des langues étrangères. Beaucoup de recherches se sont effectuées à cet égard en vue de faciliter l'interaction et l'intercompréhension humaine dans le monde qui en pleine mouvement. «*Ces recherches fondées sur une prise de position reflètent l'état des relations entre l'enseignement/apprentissage et les conditions sociales où elles sont ancrées* ». (Byram, 2011: 256)

Ainsi, le développement de la capacité à comprendre les similitudes et les spécificités de différentes cultures devrait être une partie intégrante de l'apprentissage des langues étrangères, ce qui implique la capacité d'interpréter et de comprendre les points de vue des autres, ainsi que de remettre en question leurs propres points de vue. Cela nécessite une plus grande exposition à des contextes de communication authentiques que les matériaux simplement didactiques ne peuvent pas l'offrir. L'enseignement / apprentissage de FLE authentique, étroitement liée à l'interaction active, met l'accent sur l'encouragement des étudiants vers des connaissances et des savoirs bien diversifiés.

Naturellement, pour apprendre une langue étrangère, il faudrait traverser certaines phases de développement linguistique de l'apprentissage qu'on ne peut pas les éviter. Les enseignants ne peuvent pas changer essentiellement le développement du cours linguistique des langues étrangères, mais, ils ont le pouvoir d'*influencer* de manière significative avec de différentes stratégies d'enseignement au *rythme*, et par conséquent au degré et à la qualité de l'apprentissage.

L'enseignant ayant comme support les TIC, peut aider à *accélérer le processus d'apprentissage*, mais pour le faire, il a besoin de construire une perception individuelle claire et complète de cette nouvelle « classe », comme un environnement d'apprentissage riche et illimité dans le temps et dans l'espace et l'appliquer par la

suite pour ses étudiants. *«De plus en plus, l'enseignant devient l'accompagnateur du processus d'apprentissage (facilitator ou coach), celui qui montre la voie, celui qui motive et qui vient en aide. Il serait évidemment aberrant de penser que l'ordinateur puisse remplacer l'enseignant.»* (Desmet, 2006:127)

Un tel environnement se caractérise par l'augmentation de la capacité des apprenants à lire, à écrire et à participer à des discussions de textes oraux et écrits en langue étrangère qui constituent une pratique précieuse pour le développement de l'apprentissage. L'élargissement des capacités à créer, soumettre, exprimer des idées et analyser des textes de différentes typologies favorise la compréhension de la notion du contenu et la familiarisation avec un large éventail de textes. *«Il importe maintenant de réaliser un mélange optimal entre c- et e-learning dans chacun des domaines de la didactique des langues, qu'il s'agisse du domaine des connaissances ou de celui des compétences.»* (Desmet, 2006:131)

La communication dans des contextes informels, en dehors des murs de la classe est insuffisante pour dépasser un niveau fragile de connaissances et permettre à l'étudiant de devenir un locuteur à part entière d'une langue étrangère. C'est le rôle de l'enseignant grâce à une orientation et implication continue des apprenant à des activités linguistiques d'aider les étudiants devenir des utilisateurs compétents de la langue française, vu que les structures grammaticales de la langue apparaissent systématiquement dans leurs communications en ligne et de construire des activités d'enseignement axées sur une utilisation productive orale/écrite continue de la langue, un élément stratégique sans lequel les autres éléments seraient dévalorisés.

La participation interactive des étudiants, accélérant l'apprentissage des langues étrangères, est la clé de la réussite, à l'opposé de l'apprentissage passif qui l'entrave. Les apprenants impliqués dans la discussion, en vue de découvrir le sens, font des modifications à être « plus accessible », donc plus compréhensible par les interlocuteurs, ils ont besoin de rétroaction corrective à être capable à améliorer leur performance linguistique. Lors de l'interaction active, ils enrichissent les connaissances linguistiques acquises dans cet nouvel environnement, en accentuant l'attention sur les structures connues et confirmant les doutes et les hypothèses soulevés. Par conséquent, les étudiants parviennent à intérioriser de nouvelles connaissances de langue pour progresser vers un discours approprié et tout en développant un style individuel d'expression.

L'apprentissage des langues étrangères dans cet nouvel environnement d'enseignement, en classe et en ligne, est également lié à l'attitude envers l'erreur. Dans ce contexte, nous devons affirmer qu'il est vrai que les erreurs éventuelles des étudiants ne doivent pas être perçues avec un regard punitif et décourageant, mais en revanche, le non-respect ou l'évitement systématique de la correction des erreurs causerait de graves conséquences sur l'apprentissage. Les erreurs doivent être identifiées et corrigées pour augmenter et préciser la perception sur la façon dont la langue fonctionne, mais sans couper le cours de la conversation, à travers les moyens créatifs, sans être étiquetés comme tels, incitant ainsi une réflexion sur les conventions et les utilisations de la langue. *« À ce stade, il convient de souligner un certain nombre de stratégies, de la rétroaction corrective, commençons de la correction directe, des demandes de clarification, des répétitions de la phrase, des questions évocatrices ou la clé métalinguistique. »* (Desmet, 2006:133) Connaître et utiliser ces techniques réside dans le fait qu'elles sont considérées comme une incitation et pas du tout répressives dans la conception des attitudes des apprenants à l'égard de leurs propres erreurs et des erreurs des autres.

L'enseignant doit planifier avec précision les activités quotidiennes en maintenant et en promouvant les principes d'un nouveau cadre de la notion de classe contemporaine en tant qu'un riche environnement d'apprentissage qui est capable de dépasser les limites de temps et d'espace d'un *c-learning*. Il devait non seulement analyser et programmer le travail en détail, compte tenu des objectifs, le rôle des

participants, des nouveaux outils disponibles pour soutenir l'apprentissage au moyen des TIC, mais aussi prévoir des situations difficiles qui peuvent survenir. « *Plus que jamais, l'enseignement des langues a besoin de professeurs enthousiastes pour encadrer et assurer le suivi des tâches faisant appel aux TIC.* » (Desmet, 2006:129)

L'actualisation et la réalisation de ce processus complexe accompagné des difficultés associées à l'utilisation des TIC et de l'accès à Internet a besoin d'enseignants dotés de nouvelles compétences informatiques. « *En effet, le corps enseignant doit adopter les technologies ; il doit accepter de reconnaître leur potentiel, mais aussi leurs limites.* » (Peter -Lippman, 2010:1)

4. Méthodologie de l'expérimentation :

4.1 Informations générales :

Pour confirmer l'hypothèse énoncée, on a soumis ce type d'enseignement dans les deux environnements d'enseignement /apprentissage à une expérimentation pendant 27 semaines.

Au moyen de trois questionnaires, on s'est adressé aux étudiants, au début et à la fin de l'expérimentation, afin de recueillir leurs opinions et leurs perceptions concernant la contribution des TICE à l'apprentissage de FLE. Un total de 97 étudiants débutants soumis à un apprentissage intensif du français vers le niveau B1, futurs enseignants de FLE en première et deuxième année de l'Université de Tirana, sont impliqués à cette expérimentation d'enseignement/apprentissage, un environnement hybride; en classe et en ligne, ayant comme support les TIC, pendant deux sessions. A travers de la 1^{ère} enquête on a mesuré la fréquence d'accès à Internet ; l'utilisation des TIC et son impact comme extra outil à l'apprentissage de FLE. Au moyen du 2^{ème} questionnaire adressé aux étudiants, nous avons mené une étude quantitative et comparative pour prendre connaissance sur : des informations générales; la situation réelle de leur expérience informatique; l'intégration des TIC dans leur vie; le niveau de la compétence informatique; l'impact des TIC à leur apprentissage; pour continuer avec des questions d'autoévaluations de leurs compétences informatiques à chercher de l'information sur Internet; et enfin sur les sujets qui leur intéressent.

A la fin de l'expérimentation, par le 3^{ème} questionnaire les étudiants ont évalué le potentiel de ce type d'enseignement, le degré de la motivation et d'insécurité au début et à la fin des activités.

4.2. Modèle d'un mini-projet en utilisant les TICE

Thème: Sauver la planète

Objectif général: Savoir identifier les problèmes écologiques et réagir trouvant des solutions à travers la communication en ligne.

Public: Etudiants de la filière du français: niveau débutant.

Objectifs:

Savoir exprimer les problèmes variés sur l'écologique
 Développer des compétences communicatives dans le domaine de l'écologie à travers:

-la lecture collectant des données sur le site

-l'écriture à travers les productions écrites en ligne

-le parler à travers des débats et des présentations.

Elargir le lexique des apprenant dans ce domaine:

Par exemple:

- agir = faire quelque chose

-GIEC : *Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat*

-faire grève = ne pas aller travailler

- l'environnement = la nature
- l'inaction = absence d'activité
- le soutien = le support
- le renouvellement = le rénovation
- Les gaz à effet de serre (GES) sont des composants gazeux qui absorbent le rayonnement infrarouge émis par la surface terrestre et contribuent ainsi au réchauffement climatique.
- Le covoiturage est l'utilisation conjointe et organisée d'une voiture automobile, par un conducteur non professionnel et un ou plusieurs passagers, dans le but d'effectuer un trajet commun.
- 5G est la cinquième génération de standards pour la téléphonie mobile

- Renforcer les différentes structures de langue de faire par exemple des questions en français.
- Encourager une réflexion critique et créative à un travail de groupe en intégrant la messagerie électronique et les groupes en ligne.

4.3. Description du processus :

On propose une page Web et on envoie du matériel pédagogique qui parle des problèmes de l'écologie. Avec une recherche Google sur les problèmes de l'écologie pour trouver de nombreuses adresses comme support de recherches. Chaque étudiant définit une page avec certaines priorités. Les étudiants du groupe visitent ces sites Web, lisent des informations disponibles pour développer les principaux problèmes qui concernent l'environnement, en cherchant des informations plus détaillées sur les problèmes écologiques, les risques et les impacts sur l'environnement et la vie humaine en particulier, ainsi que du matériel promotionnel. Le professeur vérifie ces productions pour évaluer le degré de précision à propos de la question concernée.

Les étudiants préparent une présentation orale pour partager avec le reste du groupe ce qu'ils ont découvert sur l'environnement et pour présenter le matériel promotionnel qu'ils ont recueilli.

Ensuite, un espace est prévu à ce stade pour des activités extracurriculaires, mis à jour au moyen d'un débat ouvert avec l'auditeur.

De plus, afin de valoriser le travail créé, les présentations sont publiées en ligne sur le site Web du groupe, afin de sensibiliser un public plus large, au dehors de la salle de classe, à l'utilisation la plus raisonnable et économique des ressources énergétiques.

A la fin de chaque activité, il faut évaluer les étudiants, en vue de les encourager à continuer à utiliser les TICE en fonction de l'apprentissage du FLE.

4.4. Résultats et discussion

Au moyen d'une méthodes quantitatives à caractère analytique et comparatives des données recueillies à travers l'évaluation, l'autoévaluation et l'observation personnelle/professionnelle, on a conclu à ces résultats :

D'abord, à travers de la 1^{ère} enquête et par une analyse quantitative résulte que :

Il ont été impliqués 97 étudiants ; dont 29 garçons et 68 filles, âgés de 18 à 21 ans, le niveau de français vers B1.

Quant à l'équipement, les données montrent que des apprenants sont suffisamment équipés en ordinateurs : 99 % des étudiants possèdent des ordinateurs personnels, 1 % disposent d'au moins un ordinateur à l'université dans la salle d'informatique. Ils passent de 2 à 5 heures devant l'ordinateur qui est presque toujours connecté, ayant de bonnes compétences concernant certaines applications informatiques tel que le chat, les blogs, les programmes de présentation(power point) etc. Ils communiquent fréquemment entre eux par SMS, par téléphone et par chat ; rarement par mail. Ils n'utilisent pas beaucoup les forums de discussion.

Environ 60% du temps passé en ligne est utilisé pour communiquer, 20% pour s'informer, 20% pour se divertir et 10% pour des questions linguistiques. Presque tous les étudiants avaient l'habitude d'utiliser Google, Wikipédia etc. en fonction de l'apprentissage. Les principaux sujets qui leur intéressent à traiter au cours de langue étaient : l'écologie, les traditions, le marché du travail, le tourisme, la discrimination/racisme, la musique etc. Par les données recueillies du 2^{ème} questionnaire on a les résultats suivants : tous les étudiants impliqués à l'expérimentation ont répondu aux questionnaires ; l'accès à Internet soit 100% ; 97% des apprenants utilisent des TIC comme extra outil à l'apprentissage ; 99% des étudiants pensent que les TIC ont une contribution positive à l'apprentissage. Les résultats globaux de cette enquête ont révélé des perspectives positives à l'utilisation des TIC dans l'apprentissage des langues étrangères en générale et particulièrement du FLE. D'après l'analyse des résultats du 3^{ème} questionnaire, les étudiants ont apprécié positivement le potentiel de ce type d'enseignement, ils se sont sentis à l'aise et impliqués pendant les activités et l'insécurité a presque disparu à la fin de l'expérimentation faisant preuve d'une haute motivation pour un apprentissage autonome et durable. Malgré les obstacles et les limites présents, les résultats de l'analyse des commentaires des étudiants peuvent être interprétés de manière cohérente comme une preuve de contribution positive des TIC à l'apprentissage du français authentique.

5. Conclusion

L'analyse comparative et l'observation personnelle/professionnelle nous amènent à conclure que les TIC *en multipliant le degré et la qualité d'exposition à de nombreuses contextes linguistiques authentiques*, où les éléments socio-culturels et interculturels sont naturellement inclus, soutiennent fortement le processus de l'enseignement /apprentissage de FLE authentique en vue d'une interaction réussie. Ce type d'apprentissage participatif et collaboratif ne se réduit pas à la mémorisation et reproduction des informations facilement disponibles, mais il développe la capacité à comprendre et agir en fonction de la résolution des problèmes spécifiques de la société où l'apprenant fait partie en tant qu'individu. Les discussions des étudiants manifestent une réflexion critique et une pluralité des points de vue témoignant d'un développement de la pensée critique autonome. Vu que chaque public a ses propres intérêts bien particuliers, chaque enseignant peut adopter un modèle propre à lui afin d'assurer du succès dans l'enseignement/apprentissage dans ce nouveau contexte sociolinguistique en présence des TICE.

Les nouvelles représentations des enseignants et des apprenants, font partie importante des conditions essentielles à la réussite du processus éducatifs pour une intercompréhension entre francophones aux échelles régionale et internationale.

Bibliographic references

- AYCAN, A. 2013. L'enseignement du FLE aux enfants assisté par le multimédia, in "Turkish Studies": International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Ankara, VIII, n.10, 87 p.
- BANGE, P. 1996. Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère Les carnets du Cediscor, 189 p.
- BLAKE, R J. 2008. Brave New Digital Classroom -Technology and Foreign Language Learning, Washington, DC: Georgetown University Press, 19 p.
- BIGGS, J.L. 1997. L'apprentissage en semi-autonomie en anglais: la place de nouvelles technologies in Cahiers de l'APLIUT, 10 p.

- BYRAM, M. 2011. La compétence interculturelle Blanchet, Ph., Chardenet, P., Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures Éditions des archives contemporaines (EAC), 256 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Édition Didier, 16 p.
- DESMET, P. 2006/1. L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis. Revue française de linguistique appliquée, vol. XI, pp. 119,124,126,129,131
- HIRSCHSPRUNG, N. 2005. Le multimédia in Apprendre et enseigner avec le multimédia. Hachette, Paris, 14 p.
- GILBERT, L. – MOORE, D. R. 1998. Building interactivity into Web courses: Tools for social and instructional interaction, Educational Technology, 38/3, 29 p.
- LICHERI, L M. 2018. L'apprentissage par projet, méthode pour le développement des compétences du XXI^{ème} Siècles et la diffusion des valeurs européennes. Partenariat entre les écoles 2015-2017, UE. 11 p.
- LIPPMAN, C P. 2010. JCY Architecture, L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ? New York CELE Échanges 2010/13, OCDE, 1 p.
- PERRENOUD, P. 1994. La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan, 9 p.
- POWELL, K. – KALINA, C. 2009. Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom”, Education, 130/2, 239 p, 243 p.
- TURKLE, Sh.1996. Life on the screen: Identity in the age of the Internet, New York: Touchstone, 12 p.
- VALENZUELA, O. 2010. La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement /apprentissage in Synergies, n. 6, Chili, 87, 89 p.

Words: 6177

Characters: 43 150 (23,97 standard pages)

Dr. Klementina Shiba
 Faculté des Langues Etrangères
 Université de Tirana
 Rue « Elbasani »
 Tirana
 Albanie
 shibaklementina@gmail.com

The crisis of contemporary linguistics vs. applied linguistics

Roman Kvapil – Martina Siposova

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.12

Abstract

The role of applied linguistics and its significance as social science is justified and legitimate at present. It surveys the increasing dialogue between linguistics and social theory. It is characterized by various literary sources as a discipline which exploits the results of linguistics and other scientific disciplines in practice. The article deals with the questions of linguistics, applied linguistics, and the role of some sub-disciplines in the system of applied linguistics. The authors analyse the term application and consider diverse interpretations of the term applied linguistics in the broad and narrow sense of the word.

Key words: American structuralism, applied linguistics, didactics, generative grammar, linguistics applied, linguodidactics, politolinguistics

Introduction

The history of linguistics represents the development of the main linguistic trends from the beginning (i.e. Ancient Greece) until present-day. Although modern linguistics, which began to develop in the beginning of the 19th century with the focus on Indo-European studies and lead to a complex reconstruction of the Proto-Indo-European language, the first half of the 20th century was marked by the structuralist school based on the work of Ferdinand de Saussure in Europe and Edward Sapir and Leonard Bloomfield in the United States. Since the 1950s, which was marked by turbulent development in natural sciences, the trends in linguistics lead to the emergence of modern interdisciplines. With regard to so called scientific and technological revolution, new linguistic disciplines have been developed. These disciplines usually draw from two or more traditional linguistic disciplines, thus standing on the borderline. It is important to emphasize that many research results obtained from boundary disciplines enriched the conciseness and progress in the field of linguistics. Therefore, alike the development and discoveries in natural sciences, the development in the field of linguistics can be granted on condition we step out of the comfort zone. The subject of the following study are reflections on the current position of linguistics in the system of social sciences. The authors of the article aim to define the concept of applied linguistics, characterize selected linguistic disciplines within the scope of applied linguistics, and to present the model of understanding and interpretation of applied linguistics on the background of existing theories of applied linguistics.

The crisis in modern linguistics

The mutual influence of sciences can be traced back mainly in the 19th ct., e.g. the dominant position of physics and biology in the 19th ct. had an impact on linguistics. Consequently, experimental phonetics and some biologically oriented theories within the scope of comparative and historical grammar emerged. However, this influence has to be viewed as unilateral. We can hardly find any evidence of the scientific impact of contemporary linguistics on physics or biology.

Nowadays, the situation concerning the shift from traditional division of scientific disciplines, e.g. physics, chemistry and biology led to the integration of, e.g. mathematics and computational science. Thus, there has been a growing tendency towards reciprocal influence of various scientific disciplines, for instance the mutual

influence of mathematics and logics on linguistics. In practice, this means that not only linguists are increasingly forced to deal with mathematical methods in linguistic research and the application of logics in linguistics, but also mathematicians and logicians are forced to engage in particular issues that have been solely the domain of linguists. The most important thing for us, however, is the fact that, e. g. the collaboration of mathematicians and linguists has raised some new issues that have not been addressed in either mathematics or linguistics yet. Modern interdisciplinary disciplines arise not only at the interface of linguistics and mathematics, but also by the mutual contact between linguistics and some other social sciences, especially psychology, sociology, philosophy and the like. Therefore, such fields as psycholinguistics, sociolinguistics, philosophy of language, etc. are increasingly important nowadays. In terms of interdisciplinary contacts, semantics and semiotics have a special position, that means they are the focus of linguists, mathematicians, logicians, but also psychologists, sociologists, philosophers and the like.

The emergence and turbulent development of new scientific disciplines suggests that we can see a breakthrough in science as such. Obviously, this can also be said with certainty about linguistics, in which the emergence of a large number of modern interdisciplinary disciplines is indicative both of a crisis of traditional linguistics and of the fact that all linguistics so far could be revised in significant ways in the foreseeable future. It offers a certain analogy with the development of linguistics in the 19th ct. in which there prevailed a single massive stream of comparative and historical grammar. The culmination of this process in the late 19th ct. led to the emergence of a young grammarians movement, so called neogrammarians. At the turn of the 19th and 20th centuries, this stream was replaced by a number of new directions, which were differently focused and played a different role in its re-evaluation. However, as a whole, it marked the rise of structuralism. In the early 20th century, Ferdinand de Saussure (1857 – 1913) introduced the idea of language as a static system of interconnected units defined through the oppositions between them. He (1986) distinguished between the notions of *langue* (language as an abstract system) and *parole* (language as a concrete manifestation of this system, the specific utterance of speech) in his formulation of structural linguistics. Moreover, he also introduced several basic dimensions of linguistic analysis that are still foundational in many contemporary linguistic theories, such as the distinctions between syntagm and paradigm. Apart from linguistics, the structuralist mode of reasoning has been applied in a diverse range of fields, including anthropology, sociology, psychology, literary

criticism, economics and architecture. Among the most prominent thinkers associated with structuralism there are Claude Lévi-Strauss as well as linguist Roman Jakobson. Saussure's *Course in General Linguistics* influenced many linguists between the two world wars. It gave rise to the subsequent Prague, Moscow and Copenhagen schools of linguistics. It was a prominent direction on a global scale until the 1960s. However, in the late 1950s and early 1960s structural linguistics was facing serious challenges from Noam Chomsky's theory. The 1960s saw the rise of many new fields in linguistics, such as Noam Chomsky's generative grammar, William Labov's sociolinguistics, Michael Halliday's systemic functional linguistics and also modern psycholinguistics.

The current situation in linguistics suggests the distinctly interdisciplinary nature of modern interdisciplinary disciplines, which can be understood in two ways. It is not only that linguistic methods are always combined with the method of one or several other disciplines, e.g. psychology, neurology, sociology, etc., thus creating new sub-branches in the field, such as psycholinguistics, neurolinguistics, sociolinguistics, etc. There are many interfaces, overlaps and common themes that are the focus of interest. Moreover, in addition to the central themes we can find a number of such questions that are of interest to two, three or more boundary disciplines. It has

to be pointed out that it is very difficult to set the clear-cut boundaries of various disciplines. With some tolerance, this is possible in mathematical linguistics where the division into quantitative, algebraic and computational linguistics has become common. Since the issues of linguistics research have become more interrelated, it is essential to include more sub-branches in order to deal with them. It is even neither tenable to set precise boundaries among linguistic disciplines, nor to establish a hierarchy. On the one hand, all this confirms the idea of a crisis of contemporary linguistics, but on the other hand, it is undisputed that in linguistics, as in other scientific disciplines, we simply do not even try to calculate the exact number of individual disciplines and define their boundaries according to the positivist perspective. Contrary, there is a tendency to recognize that transitions between disciplines are gradual, their interrelationships are complex and establishing their hierarchy depends on the point of view of experts in the field. Such a liberal conception of the nature of the interdisciplinarity of various boundary disciplines undoubtedly corresponds to their true nature and reflects the complex interrelationships that exist among them. On the other hand, such a broad understanding can hardly be applied when dealing with the issues of boundary disciplines comprehensively. Therefore, due to methodological reasons, it is necessary to establish at least the provisional boundaries of the linguistic disciplines in order to determine the subject-matters of their research as well as to determine the aims of such disciplines.

Regarding the division of fields of study within the scope of social sciences – contemporary linguistics, Cerny (1996, p. 461) distinguishes six broad disciplines, to which so called lower-ranking sub-disciplines of contemporary linguistics (e.g. pragmalinguistics, text linguistics, paralinguistics, etc.) can be assigned. Nevertheless, it would be difficult, and even incorrect to subordinate them to each other, such as neurolinguistics, sociolinguistics, ethnolinguistics, semiotics and the philosophy of language. Cerny (1996) considers this division as tentative. Establishing the distinction in social-science boundary disciplines is questionable. It is important to realize that it is not a combination of linguistics with another purely social science, in particular psychology, neurology, or semiotics. The focus of interest of these fields of study lies in their common issues and the subject-matters of the research.

Introduction to applied linguistics

The roots of applied linguistics can be traced back in the late 1950s. The roots of applied linguistics are undoubtedly related to the advent of generative and transformational grammar, which pushed the dominant descriptivism aside. The term Applied Linguistics (AL) is an Anglo-American coinage. It was founded first at the University of Edinburgh School of Applied Linguistics in 1956, then at the Center of Applied Linguistics in Washington, D.C. in 1957 (BALL, 1994). Based on this, it can be stated applied linguistics itself began to form in the context of Western linguist thought, especially in the United States of America thanks to Chomsky, but it has gradually boomed not only in Europe but also in other countries of the world.

The basic literature in this field include studies of Russian linguists J. D. Apresyan, titled *Ideas and methods of contemporary structural applied linguistics* (1967); B. J. Gorodecky's *New in foreign linguistics. Applied linguistics* (1983); V. A. Zvegincev's *Theoretical and applied linguistics* (1968); A. E. Kubrik's *Introduction to language science* (2019); R. Jakobson's *Linguistics in its relation to other sciences* (2013). Among the western-oriented linguistics, the best-known works on applied linguistics include *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (2010) by M. Berns; *Applied Linguistics* (2010) by G. Cook; *A Handbook of Applied Linguistics* (2004) by A. Davies; *Encyclopedia Dictionary of Applied Linguistics* (1998) by K.

Johnson and H. Johnson; *Spoken Language and applied linguistics* (1998) by M. McCarthy; *Introduction to Applied Linguistics* (2010) by N. Schmitt.

In addition to the above-mentioned literary sources from the field of applied linguistics, there are a number of international societies that focus their research on applied linguistics. These include: American Association for Applied Linguistics (<http://www.aal.org>), Center for Applied Linguistics (<http://www.cal.org>), Canadian Association of Applied Linguistics (<http://www.aclacaal.org>), Mexicana de Linguistic Aplicada (<http://www.cele.unam.mx/amla>), Linguistic Association and the Latin American Philology (<http://www.mundoalfal.org>), etc. Among the most well-known European linguistic societies there are Belge de linguistique Appliquée (<http://www.abla.be>), Asociación Española de Linguistic Aplicada (<http://www.aesla.uji.es>), Finlandaise de linguistique Appliquée (<http://www.cc.jyu.fi>), Française de linguistique Appliquée Association (<http://www.afla-asso.org>), Italian Association of Linguistic Applicata (<http://www.aitla.unimo.it>), Néerlandaise de linguistique Appliquée (<http://www.aila.info/about/org>), Norvegienne de linguistique Appliquée (<http://www.hf.ntnu.no/anla>), Suédoise de linguistique Appliquée (<http://www.nordiska.su.se/asla>), Suisse de linguistique Appliquée (<http://www.vals-asla.ch/cms>), British Association for Applied Linguistics (<http://www.baal.org.uk>), Estonian Association of Applied Linguistics (<http://www.eki.ee/rakenduslingvistika>), Gesellschaft für Angewandte Linguistik (<http://www.gal-ev.de>), Greek Applied Linguistics Science Association (<http://www.enl.auth.gr/gala>), the Irish Association for Applied Linguistics (<http://www.iraal.ie>).

In the early 1960s, applied linguistics had some basic features of an independent scientific discipline, especially educational programs, its own university institutes, its own journal. In 1964, the position of applied linguistics was also intensively dealt with by international research organizations and the first international trade union congress. After two years of preparation with financial support from the Council of Europe, the International Association of Applied Linguistics (Association Internationale de Linguistique Appliquée/AILA) was established, and in the same year its first congress was held in Nancy, France. Both areas of interest in applied linguistics – foreign language teaching and machine translation – were officially recognized at the congress. National organizations of applied linguistics were subsequently established – in 1967, Great Britain, British Association of Applied Linguistics, and in 1968 Gesellschaft für Angewandte Linguistik in Germany.

In the 1970s, applied linguistics gained the last attributes of a constituted scientific discipline – university textbooks and compendia (Stephen Pit Corder, *Introducing Applied Linguistics*, 1973; John Patrick Brierley Allen and Stephen Pit Corder, four-volume *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, 1973/1975). Subsequently, national associations were established in other countries. In 1977, American Association for Applied Linguistics (AAAL), later Austrian Verband für angewandte Linguistik, etc. AAAL is one of the largest organizations with more than 1,200 members not only from the United States and Canada, but also from 40 other countries around the world. It focuses on language topics, including language learning, language acquisition and language loss, bilingualism, discourse analysis, literacy, rhetoric, stylistics, language for specific purposes, psycholinguistics, foreign and second language teaching, language evaluation and assessment, language policy and language planning. Likewise, the Gesellschaft für Angewandte Linguistik lists around 1,000 members and therefore it is one of the best-known linguistic organizations in the German-speaking countries. There has not been established a Slovak organization of applied linguists yet. In some applied fields, in particular in language teaching, its function may be partially substituted by individual language

associations, e.g. Association of Russianists of Slovakia, Association of Germanists, Association of Hispanists, Association of Slovak Language Teachers and the others.

Applied linguistics is based on the principles and procedures of theoretical linguistics, especially American structuralism. Since 1960, however, its scope has expanded to the area of language skills assessment, language policy and foreign language teaching. The research of applied linguistics focused on real world problems, the central theme of which is the language of society. In the United States, applied linguistics is understood as the application of structural linguistic knowledge to the teaching of English and foreign languages. Leonard Bloomfield (1887 – 1949), an American linguist, whose book *Language* (1933) presented a comprehensive description of American structural linguistics, contributed to the development of a curriculum focused on teaching foreign languages, based on the adherence to behaviorism. Another American structural linguist and language teacher, Charles Fries (1887 – 1967), also considered as the father of Audio-Lingual Method in language teaching, is well-known for his foundation of the English Language Institute (ELI) at the University of Michigan in 1941. His contribution can be characterized by conducting intensive diachronic and synchronic studies of the English language, preparation of a series of English-language textbooks for foreigners and developing so called scientific principles for the study of foreign languages. Bloomfield's influence on linguistics is so strong that the entire American linguistics from the mid-twenties to the mid-fifties can be described as Bloomfieldian. Bloomfield's greatest contribution is the consistent description of grammatical phenomena. It is a very detailed and original description of grammar which can also be applied to the methodology of foreign language teaching. Bloomfield states that in studying a language it is not enough to examine only its lexical and semantic component, but it is also necessary to study grammar; combination of language forms. In his view, different language forms put in the same position have different meanings. In 1948 *The Journal of Applied Linguistics* was published, the first journal dealing with the real language problems of the world. The activities of Bloomfield and the University of Michigan were the basis for the establishment of an American Association for Applied Linguistics. American structuralism is based primarily on the analysis of the morphological structure of language. According to Leitner (1991, p. 126-127), Fries's last major work *Structure of English* (1952) is a modal of signals grammar focusing on sentence structure. Fries used frame sentences embodying the signals by which English speakers recognize word classes in order to define four major parts of speech (nouns, verbs, adjectives, and adverbs). Fries's important contribution is the principle of explicitly recognizing the signals that mark the classes rather than the individual classes or particular signals he identified. Charles Fries in fact used the principle of function, or combinability (the position of a word in the sentence is the syntactic function of word). In his work *Structure of English*, he speaks about of a sentence as a closed grammatical structure. He works with the concepts, such as a frame and a substitution (Cerny, 1996, p. 207). A sentence *Tento chlieb je dobrý* is a frame in which particular constituents can be substituted by different constituents which have the same function within the sentence: *Tento chlieb je dobrý (tamten, čerstvý, včerajší atď.)*. *Tento chlieb je dobrý (zvyk, človek, koncert atď.)*. *Tento chlieb je dobrý (bol, nie je, bol by atď.)*. *Tento chlieb je dobrý (zlý, čerstvý, tvrdý, etc.)*. Another descriptive theory is based on immediate constituent analysis, so called IC-analysis. It is a method of sentence analysis that was first mentioned by Leonard Bloomfield. IC-analysis divides up a sentence into major parts or immediate constituents, and these constituents are in turn divided into further immediate constituents. The process continues until irreducible constituents are reached, i.e. until each constituent consists of only a word or a meaningful part of a word.

*najkrajší zážitok
k našim najkrajším zážitkom
patrí k našim najkrajším zážitkom
na chalupe patrí k našim najkrajším zážitkom
Pobyt na chalupe patrí k našim najkrajším zážitkom.*

A much more detailed formal description of language means is presented by Zellig S. Harris (1909–1992). Harris followed Bloomfieldian ideas of linguistic description. His *Methods in Structural Linguistics* (1951) is considered as the definitive formulation of descriptive structural work. Harris's contributions to linguistics include componential analysis of long components in phonology, componential analysis of morphology, discontinuous morphemes, and a substitution-grammar of word- and phrase-expansions that is related to immediate-constituent analysis.

*tento môj obraz je veľmi pekný
táto moja priateľka je veľmi pekná.*

The outlined structure of the Harris's model presents linguistic elements at various places of the utterance (so-called distributionalism). Harrisian distributionalism explicates Bloomfield's affirmation that the form of an utterance and the meaning that it conveys are two aspects of the same thing. Despite the positive contribution of American descriptivism, which favours form over content, this direction in linguistics could not avoid critical acclaim from the oncoming generative and transformational grammar, the theory that focuses on the syntactic structure and semantic component of language. The influence of Bloomfieldian structural linguistics declined in the late 1950s and 1960s as the theory of generative grammar developed by Noam Chomsky came to predominate. According to Lančarič (2012, pp. 99 – 100), Noam Chomsky's book *Syntactic Structures* (1928) revolutionised linguistics. Chomsky's nativist (mentalistic) view considers people to be biologically endowed with capability of learning language. That is to say language develops from the so-called universal grammar, which is a set of principles inherited genetically by all people. It enables them to produce and receive unlimited number of utterances. Chomsky is not interested in the speaker's performance (speech), but deals with the speaker's competence, i.e. with the principles that are incorporated in the speaker and help him distinguish well-formed utterances from incorrect ones or decide whether some sequences are possible or not. The only way of getting access to unused, unspoken sentences is through introspection as well as through the use of the speaker's intuitive judgements concerning the acceptability of grammatical structures. Accordingly, Chomsky tries to disclose syntactic principles that are hidden in generative grammar and on the basis of which language generates hypothetical models of all correct sentences. Thus, generative grammar is a set of rules which operate upon a finite vocabulary and generates a set of syntagms.

The division of applied linguistics

The term applied linguistics is very broad and its interpretation varies in contemporary linguistics, e.g. in Russian language – Příkladnaja lingvistika, in English – Applied Linguistics, in German – Angewandte Linguistik. Widdowson (2006) states that despite institutional recognition for the field of applied linguistics, consensus in relation to what the term actually encapsulate remains a long term goal. Generally, Western linguists associate it mainly with language (either native or foreign) teaching and methodology. In Russia, the term applied linguistics occurred in the 1950s in connection with the development of computer technology and the emergence of automated information processing systems. In this sense, the

synonymous use of computational linguistics, engineering linguistics, machine linguistics is often used, although these synonyms cannot be fully regarded as true synonyms. Each of these disciplines has its own subject-matter and research methods in applied linguistics.

Russian interpretation of the division of applied linguistics focuses on solving practical tasks related to language research and practical use of linguistic theory in other scientific areas. The directions of applied linguistics associated with language research include: lexicography (the theory and practice of compiling, writing and editing dictionaries); linguodidactics (science of language teaching and methodology); terminology science (science of creating and systematizing terms); translation (translation theory). The directions of applied linguistics associated with the application itself include computer linguistics, automatic translation, automatic symbol recognition, automatic speech decoding, automatic word processing – text linguistics, electronic dictionaries, thesauruses, anthologies, corpus linguistics, linguistic expertise, e.g. forensic linguistics, etc. At present, applied linguistics is also understood as a science of practical knowledge of the language use in non-linguistic scientific disciplines and in various fields of practical human activity (Zvegincev, 1968, p.23).

In western-oriented interpretation of applied linguistics, there is also a controversy surrounding the substance, practice and division of applied linguistics. Al-Khatib (2016, p.446) citing Kramersch (2000, p.317) notes, “the field of applied linguistics speak with multiple voices. It incorporates multi-disciplinary knowledge and is, therefore, of necessity, interdisciplinary.” Al-Khatib (20016, p. 447) claims that “contemporary research in applied linguistics expanded to include pedagogical interests, political interests, socio-cultural concerns, socio-cognitive approaches, visual semiotics, in addition to interests and applications that attempt to solve contemporary concerns where language, in all its forms, is the main feature.” According to him (ibid, p. 450) “existing sub branches of the field now include: language and education in areas of studies pertaining to first language and additional language; clinical linguistics; neurolinguistics and the study and treatment of speech and communication impairment; psycholinguistics and the study of psychological factors that enable the comprehension and production of language; language assessment and testing; the evaluation of language achievement and proficiency both in first and additional languages; workplace communication and how language contributes to the nature and power relations in institutional discourse; language planning and decisions about official status of languages and their institutional use; computational linguistics and the use of computers in language analysis and use; forensic linguistics and linguistic evidence in criminal and legal investigation; literary stylistics and the relationship between linguistic choices and literary effects; critical discourse analysis and persuasive uses of language; marketing and politics; translation and interpretation; lexicography and the planning and compiling of bilingual and monolingual dictionaries and thesauri; pragmatics and sociocultural and ethnographic communication.”

In the context of the aforementioned breakthrough in the field of applied linguistics, the question is to what extent it is possible to talk about the application of linguistics in practice and when it is rather a realignment of linguistics with other sciences that help linguistics solve fundamental theoretical and methodological issues of its own research. For instance, UCD School of Languages, Cultures and Linguistics (University College Dublin, Ireland, <http://www.ucd.ie/alc/>) offers study of fundamental and applied linguistics in its educational programs. The Faculty of Philology of Tver State University, Russia (<http://filologia.tversu.ru>) offers study of fundamental and applied linguistics. In the curriculum it is declared that the direction

of fundamental and applied linguistics is the successor of theoretical and applied linguistics that has been there for more than 11 years and their graduates work as translators, managers of departments in the banking sector, business and state companies and tourist offices and also in various analytical centers. Therefore, it follows that applied linguistics has obtained another dimension. It is understood as the application of language in economic sciences. Its aim is the issue of professional economic language (translation of economic lexics from one language to another, language in the banking sphere, language in tourism and hotel industry, language in the commercial sphere, language in advertising, language in human resources and management).

Such breakthrough in the field of applied linguistics can lead to various misconceptions and can bring some chaos regarding the division of applied linguistics into separate scientific sub-disciplines. Moreover, Widdowson (1997) proposes to differentiate between perceptions of *linguistics applied* and *applied linguistics*. He explains that *applied linguistics* can be understood as a kind of linguistics, like historical linguistics or folk linguistics. This presumably allows its practitioners to define an independent perspective on the general phenomenon of language and to establish principles of enquiry without necessary reference to those which inform linguistics. With *linguistics applied* we do not have this option. Whatever, we do with linguistics; however we apply it, the informing principles which define this area of enquiry, already pre-established, must remain intact. With regard to this, Al-Khatib (2016) claims that *linguistics applied* is theory-driven application that tests the extent of a specific linguistic feature, while *applied linguistics* is an autonomous and problem oriented discipline. He (ibid.) adds, while *linguistics applied* is solely focused on English language teaching (ELT) and its subcategories of English as a second language (ESL), English as a foreign language (EFL) and English as an additional language (EAL), *applied linguistics* is concerned with all contexts of language use, beyond the classroom.

According to Lyons (1999, p. 35), “*theoretical linguistics* studies language and languages with a view to constructing a theory of their structures and functions and without regard to any practical applications that the investigation of language and languages might have, whereas *applied linguistics* has its concerns in the applications of the concepts and findings of linguistics to a variety of practical tasks including (but not solely constrained to) language teaching.”

Division of theoretical linguistics is unambiguous. Theoretical Linguistics focuses on the structure of English in all its manifestations, such as phonetics, phonology, morphology, syntax, grammar at large. Further objects of its study are semantics, pragmatics, historical linguistics as well as comparative linguistics. In the system of classification of linguistics as a science it can be considered as the basis of applied linguistics. Within the particular areas of applied linguistics, the narrower and broader meaning of the concept of applied linguistics can be reflected. By the narrower meaning of this term we understand applied linguistics as a linguistic theory applied in linguistic fields, such as translation and interpretation, lexicography, stylistics. By the broader meaning of the term applied linguistics we understand the realignment of linguistics with other scientific disciplines, e.g. psychology, medicine, sociology, mathematics, computer science.

According to Mistrik (1993, p. 263), lexicography is characterized as a branch of linguistics that deals with the theory and practice of compiling dictionaries of different types. In addition to its own linguistic methods of work, it currently utilises mainly the results of modern information and communication technologies (computer processing of lexicographic material, lexical database administration and others). Mistrik (ibid, p. 237) also deals with so called clinical linguistics that can be viewed as the application of linguistic theories, methods and results of descriptive linguistics to the analysis of speech disorders, especially the application of linguistic

theory to the field of Speech-Language Pathology. Therefore, cooperation of a linguist with a speech pathologist or therapist, with an audiologist, or with another specialists is usually required. Mistrik (ibid, p. 413) views sociolinguistics as a linguistic discipline that has gradually emerged from the sociological research of language. It focuses on the effects of language use within and upon societies and the reciprocal effects of social organization and social contexts on language use. Sociolinguistics overlaps considerably with pragmatics. Ethnolinguistics is characterized as a field of linguistics which studies the relationship between language and culture, and the way different ethnic groups perceive the world. Mistrik (ibid, p. 132) claims that the research of the relationship between language and culture is more likely to be included in sociolinguistics. Altmann (2001, p.1) considers psycholinguistics (or psychology of language) as “the study of the psychological and neurological factors that enable humans to acquire, use, comprehend and produce language.” Mistrik (ibid, p. 358) adds that although psychologists had already examined the language and the influence of sociology had also been applied in linguistics, psycholinguistics as a discipline did not become independent until the 20th century. Neurolinguistics can be considered as an interdisciplinary field at the interface of linguistics, psychology and neurology. It draws methods and theories from fields such as neuroscience, linguistics, cognitive science, communication disorders and neuropsychology. It examines the brain mechanisms of speech activity and speech changes in local brain strokes (Mistrik, ibid, p. 296). Computational linguistics is an interdisciplinary field concerned with understanding of written and spoken language from a computational perspective. It is the study of computational approaches to linguistic questions. It examines the possibilities of using electronic and information technologies to describe and process language material (Mistrik, ibid, p. 424).

The position of ELT within the scope of applied linguistics is still open to dispute. On the one hand, Crystal (2001, p. 23) defends the need to associate applied linguistics with English language teaching, “the most well developed branch of applied linguistics is the teaching and learning of foreign languages, and sometimes the term is used as if this were the only field involved.” However, Smith (2011) refers to “a current crisis in the relationship between applied linguistics and English language teaching.” Smith (ibid.) identifies three substrands of the crisis that underlined the controversy: a crisis of neglect; a crisis of unfulfilled possibilities and a crisis of faith. The crisis of neglect refers to the inadequate treatment of the field of applied linguistics by traditional ELT practitioners. The fossilized views, maintained by academics of the previous decades restricted conceptualizations of the discipline to linguistic driven notions. Thus, applied linguistics, for these academics, remains the application of linguistic theory to practical tasks with the overall aim of improving English language teaching. The crisis of unfulfilled possibilities marked overlooking the interdisciplinarity progression of the principled eclecticism that applied linguistics offered. Proponents of disciplinarity defended discipline orthodoxy within area studies. However, contemporary scholars argue that disciplinarity, or the belief that academic work should suffice itself by its internal standards, can no longer be valid in the twenty-first century. Frodeman (2013) contends that living in an age where academic autonomy is increasingly monitored by greater demands for accountability to society would require academics to recognize interdisciplinary trends and work with them, rather than mindlessly dismiss them. According to Grabe (2010), orthodox views on pure disciplines were no longer sufficient for the state of knowledge required in the twenty-first century. The crisis of faith identifies doubts in the minds of conformist ELT proponents and disbelief in the ability of applied linguistics to embrace vast applications of language, above the clause level, that can inform long established theories.

It is inevitable to emphasize that the position of linguodidactics (theory of foreign language teaching – mainly Russian interpretation) in the system of applied linguistics in relation to western oriented applied linguistics and its sub-discipline – ELT is even more indefinite and open to dispute. It has already been mentioned that Western linguistic schools, in particular, associate applied linguistics with foreign language teaching, including the methodology of teaching the language as native and foreign. In Europe, didactics (from Ancient Greek “didáskō” = I teach, educate) is the art, or science of teaching. According to Zierer – Seel (2012), this term is stemming from the German tradition of theorizing classroom learning and teaching. Didactics serves as a major theory in teacher education and curriculum development, especially in German-speaking and Scandinavian countries, as well as in the Russian Federation. Didactics is an independent and legitimate science, it has its subject and research methods. It is mainly related to a specific subject of education, focusing on the selection of educational objectives, formulation of educational objectives, formulation of teaching and learning objectives, innovation of didactic principles, elimination of transmissive (lecture) teaching methods, enhancing activating teaching methods and overall personality development. Generally, didactics deals with the content of education, methods, principles and forms of teaching, and the interaction between a teacher and a student. According to Doulik et al. (2015), within the context of science, the didactics (general didactics) is a traditional part of general pedagogy, from which the field didactics were step by step singled out. Doulik et al. (ibid.) maintain that field didactics are often understood as methodologies dealing with methods and forms of instruction of a given subject rather than dealing with learning content and its didactic transformation. They emphasize the fact that common features of field didactics (including foreign language didactics) can be summarized as follows: their overlapping character is increasing, but step by step they become self-reliant independent disciplines, not been an ‘appendix’ of the field; they have a weaker relation to the field, pedagogy and psychology, but they support psychodidactics, neurosciences, pedagogical psychology, cultural anthropology, sociolinguistics etc., and general didactics; they define own theoretical paradigms, research topics and methodology; they form own scientific schools – new doctoral study programmes are accredited in field didactics (including foreign language didactics), as well as new possibilities of habilitation and inauguration procedures appeared. Doulik et al. (2015) citing Pířová assert the relation linguistics versus foreign language didactics is significantly asymmetric. The impact of linguistics on the reflection of processes in the foreign language instruction started with linguistic structuralism and has been running up to now within the concept of foreign language didactics as applied linguistics. This approach is an anachronic misconception significantly disturbing the process of foreign language didactics emancipation. It also shows how important the didacticists for the foreign language didactics and other field/subject didactics are. And, there is a disproportion in the concept of education – the subject teacher should be equipped with other competences than the field/subject didacticist. The term linguodidactics (a general theory of foreign language teaching) was introduced in 1985 by N. M Shanskiy (Russian linguist and linguodidactician). It was acknowledged as an international term at the International Association of Russian Language Teachers in 1975. Some encyclopedias (e.g. Encyklopedičeskij slovar ruskogo jazyka) further characterize linguodidactics as a science examining general principles of learning a foreign language, the specifics of the content, methods and tools for teaching a foreign language, depending on didactic goals, tasks and the nature of study material, monolingualism or bilingualism, regarding the stages of learning, and the intellectual and language level of learners. The question is, does it reflect so called subject/field didactics (or subject-matter teaching and learning), in particular, foreign language didactics, or mother tongue teaching, in which the

processing of linguistic material is conducted, or does it deal with the results of linguistics that are applied to the didactics? Do we consider realignment of the two individual disciplines (linguistics and didactics), or are the two disciplines hierarchically related to each other as the main and auxiliary discipline? Can we consider linguodidactics as applied linguistics? Which linguistic results are applied in practice within the framework of linguodidactics? Obviously, the process of foreign language learning and acquisition does not concern merely linguistics. It is a complex process that relates to psychology, pedagogy as well as sociology. From this perspective as well as from the perspective of the language learning and acquisition processes, it can be assumed that the results of psycholinguistic theory and sociology help to clarify the complexity of processes that take place in the process of learning and acquisition of a native, or a foreign language. According to Rizeková (2013, p. 150), linguodidactics is an interdisciplinary field of science in which language knowledge is combined with didactics. The subject-matter of linguodidactics is to examine the educational aspect of the educational process, its content, methods and ways of applying scientific knowledge of linguistics in language teaching. Rizeková (ibid.) claims that in the 1980s, the interest of linguists began to shift from system linguistics towards the pragmatics of communication. She also emphasizes the fact that the focus of linguistics research, which was aimed at the real language user and his/her communication skills, also brought about significant changes in foreign language didactics. Dulebová (2012, p. 67) even considers realignment of linguistics with area studies, defining it as the so-called „lingvoreálie“ (Slovak term). Dulebová (ibid.) sees linguistics as a leading discipline that is formed in the context of a “communication-pragmatic turnover in linguistics“. According to her, it is currently in the stage of formulating its bases and methodological procedures in order to examine the linguistic aspects of the landscape of the country, i. e. language units referring to the specifics of a given culture. From the point of view of the current culturological approach to foreign language linguodidactics, foreign language didactics can be considered as an applied discipline. It is based on its own methodology utilising the results of theoretical linguistics. Kostrub et al. (2017, p. 30) distinguish between general didactics and specialised didactics. Kostrub et al. (ibid.) consider linguodidactics as a field didactics that uses the results of theoretical linguistics, psycholinguistics, sociology and computational linguistics, thanks to which it can didactically organize the curriculum, design its elements as well as particular lessons.

Perspectives of contemporary applied linguistics

At present we usually use the term applied linguistics without specifying its relation to linguistics. If we consider linguistics as a science with a very broad field of study dealing with language learning in general, then applied linguistics should be considered as one area of linguistics (see Figure 1).

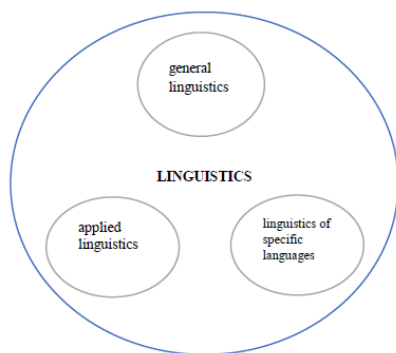


Fig. 1 Relationship between linguistics and applied linguistics

Therefore, if we distinguish applied linguistics as a special area of linguistic science, the question is: what is the ratio of theoretical and applied aspects, what are the characteristics of other linguistic fields and what is the characteristic feature of applied linguistics? Are there purely theoretical and truly applied areas? According to Merriam-Webster Dictionary (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/application>), the term application is an act of putting something to use (e.g. application of new techniques). Obviously, application is supposed to lead to something practical that serves the use and helps humankind. Scientific disciplines are primarily applied, as the theoretical results of scientific disciplines (e.g., physics, chemistry, mathematics) can serve to create something that will help everyone in practice. Regarding the term application within humanities can lead to miscellaneous interpretations. Then, applied linguistics has to be viewed as comprising both theoretical and applied aspects. If we try to name the components of a linguistic field, then its various disciplines (in the narrower sense), e.g. studying grammar, vocabulary, stylistics, etc. cannot be considered in isolation from the so-called linguistic field. On the one hand, learning vocabulary involves systematization leading to the identification of general principles and the building of theories about the structure of words in language, as well as comparative studies, or even typological statements concerning some universals of human language. On the other hand, lexical research can also be aimed at compiling dictionaries, thereby achieving some of the applied goals (setting etymology values, formal word variations, etc.) to satisfy the practical interests of readers of different categories, from schoolchildren to adults, from general readers to experts – linguists). Thus, the applied problems cannot be solved without preliminary theoretical studies leading to the formulation of general principles, and the results obtained can therefore be used as the basis of theoretical constructions. A similar situation occurs when compiling language grammar: we can attribute it to either Applied Linguistics (if we mean a grammar book that will be used to teach a native or a foreign language at school) or to the field of basic linguistics research; in both cases, both aspects of language learning are closely interrelated and are separated only by the ultimate goal.

It follows from the aforementioned that within linguistics there are immediate application areas, which in turn have certain theoretical foundations and areas which are predominantly of a theoretical or fundamental nature. It is difficult to find a suitable name for an area that has purely fundamental nature, especially when we talk about its essence with regard to the so-called non-application tasks that can be solved. Perhaps, it would be appropriate to call it “basic language research“ (see Figure 2).

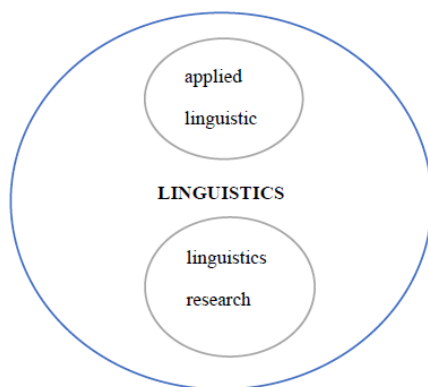


Fig. 2 Relationship between linguistics and basic language research

There are two fundamental directions in modern science: on the one hand, profound specialization in individual sectors (as a result of discovery, new aspects that require deeper knowledge of appropriate means), and on the other hand, the pursuit of an interdisciplinary or multidisciplinary approach (as a result study of phenomena whose universality has been revealed in the process of evolution of science, and as an effort to achieve unity in plurality). In essence, it is the contradiction between the individual and the general, which are also in dialectical unity.

The status of applied linguistics in network of sciences is characterized by the fact that applied linguistics must be an area that uses linguistic data itself, drawing on data from other disciplines, using interdisciplinary methods and tools to be useful to other disciplines on its own. For instance, when elaborating a foreign language textbook for children speaking foreign languages, it is necessary to take into account psycholinguistic aspects (the influence of the child's mother tongue, etc.), psychological aspects (arrangement of material according to human memory abilities, age characteristics, etc.), pedagogical and didactic aspects (cross-curriculum integration, connection with subjects already completed or concurrently studied), methodology (selection of teaching methods focused on the content of each), socio-cultural and sociolinguistic aspects, etc. When dealing with the issues of automatic translation, applied linguistics cannot ignore cybernetics, mathematics, computer engineering, programming, etc. (see Fig. 3)

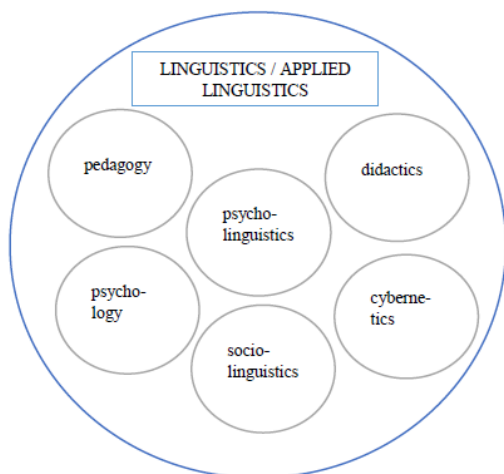


Fig. 3 Relationship between linguistics, applied linguistics and other scientific fields

The diversity of contemporary applied linguistics is primarily related to the practical activities of humankind. The most promising application areas are hypertext technologies, which are directly connected with the development of the global Internet network. The level of hypertext acquisition by linguists is currently not at a satisfactory level since hypertext research is not always seen as a natural continuation of linguistic activity in studying and researching the principles of text organization and understanding. The design and purposeful development of hypertext-oriented software applications are practically impossible without utilising the basic knowledge of the language system. Computer technology is also related to rapidly developing issues of computer text design, which also has same linguistic potential. With the help of software it is possible to work with the printed text of a book, magazine, newspaper and thus compose the text with display elements into a single compact whole. Here, the text acts as a display element and the display as part of the text.

The current trends in applied linguistics include its application to a particular social, technical, economic or political field. Special attention has recently been paid to political linguistics. However, the definition of this interdisciplinary discipline is still disputable. The term itself, as stated by Macho (2012, p.18), is mainly known in the German literature, which is considered to be a redefined term in the field of language and political communication. The term politolinguistics has not been more precisely determined yet. Macho (ibid.) mentions a number of authors dealing with the terminological definition of the term, for instance, Burkhardt (1996), who understands it very generally a linguistic discipline dealing with the research of political language, political language of the media, as well as the language of politics and the language of politicians. In German literature, the terms “Politiksprache“ and “Politikersprache“ have been used. Politolinguistics can be characterized as a boundary discipline combining linguistics and political science and can be considered part of applied linguistics. According to Burkhardt (1996, p. 75), the role of political linguistics is the historiography of the political language in describing the historical evolution of the language and the critical way of coping with political communication. Analysis and criticism of the political language represents an important social and political role of linguistics that interferes with practices of humankind. He (ibid.) distinguishes and divides analytical methods of political linguistics into lexical-semantic and pragmatic levels. As the above-mentioned, the

exact definition of the term political linguistics or the language of politics is currently not clear-cut from the linguistic point of view. Obviously, it is not purely a linguistic phenomenon and it would be to interpret the relationship between linguistics and political communication unilaterally. Seresova (2017, p.17) claims that political language can be understood as a separate act of speaking which involves a particular activity concurrently. She (*ibid.*, p. 18) deals with the functions of the language of politics, the influence of the speaker on the recipient, and, in general, she looks at linguistic acts by which, in written or oral form, the speaker attempts to influence the political will of the state in public or within a public institution. Dulebova (2011, p.3) describes political linguistics as interdisciplinary science emerging at the interface of humanities and social sciences. She (*ibid.*) asserts that it is realized as interdisciplinary research at the interface of linguistic fields, media studies and media communication, sociology, politology, psychology and other humanities and social sciences, whereas the term political linguistics is often not even explicitly used. Contrary, Petrenko – Potapova (2014, p. 482) state that political linguistics can be considered as the part of modern politics. They emphasize the fact that the main principles of methodology in this research are connected with the key ideas of structuralism and poststructuralism in the sphere of language. The interest in political linguistics opens the field of political communication for contemporary investigations. Stradiotová (2017, p. 137) views the relationship between linguistics and political science through the language of a political blog. She (*ibid.*) claims although the use of the internet in Slovakia did not boom until the late 1990s, the first blogs had begun to emerge a few years earlier. Initially they had the form of reports that were chronologically arranged. The effect of the blog was also quickly perceived and understood by the election campaign agencies and marketing agencies whose experts began to use it as an important means of communication between the politician and the citizen, respectively the voter. In 2004, they used the blog in the US presidential election campaign as well as in Germany. The nature of blogging is different. If we look at the most popular portals that provide bloggers with space for publishing their texts (in this case, the SME daily blog, www.sme.sk), we can see a really wide range of text genres ranging from standard readers' comments on political events, travelogues, as well as personal expression of emotional experiences expressed in poetry. Based on the analysis of selected political texts through blogs there can be various language functions identified, such as persuading, hypothesizing, making claims, making predictions, etc. Stefancik – Dulebova (2017, p. 7) consider the relationship between politics and linguistics as a turnaround as they emphasize that almost half a century ago, the communication-pragmatic turn in linguistics made it possible to expand and deepen the research into the analysis of language and politics interaction. Linguists have been interested in the language of totalitarian regimes, both clerical fascism and communist, spoken and written language of verbal interaction in parliament, including speeches and reactions to speeches (factual remarks), legislative process texts, vocabulary of political institutions or the language used by ministers within internal communication. Linguists have also been keen on the lexical peculiarities of the language of ideology, political party programs, typical pre-election slogans, speeches, or New Year's speeches of world leaders. Zeman (2008, p.253) regards language as an effective weapon. He (*ibid.*) analyzes the relationship between language and thought, taking into account the power of language, symbols, metaphors, pejorative meanings and non-verbal means of communication. The semantics, ways of communication, understanding and the ability of each language to take the form that its users need in order to achieve their goals (often political ones) are at the heart of the cultural continuity of modern times in terms of communication. Similarly, Liskova (2017, p. 141) emphasizes that many wars ended in victory or loss just due to the choice of language means. She (*ibid.*) states that verbal expressions in

the media have deluged the public, and the language serves not only as a means of information, but also a tool influencing our opinions and attitudes.

Conclusion

The position of applied linguistics in contemporary linguistic sciences is undeniable and legitimate. There is no doubt that much research has been done in this area, starting with the American structuralism and subsequent generative grammar. Its structure and division has been reappraised for many years due to its interdisciplinary character, and we convinced that the classification of applied linguistics itself, given the current state of rapid development of sciences requiring linguistic assistance, is complex and would require more scientific research. Therefore, it would be appropriate to deal with it from a broader and narrower meaning of the basic term “application“. Special attention should be paid to those fields which help linguistics to clarify linguistic issues themselves, such as psycholinguistics, neurolinguistics, sociolinguistics. We see these disciplines as a realignment of linguistics with other self-existing sciences, such as linguistics and sociology, linguistics and mathematics, linguistics and information technology, linguistics and didactics. This is a broader meaning of the term, when the sciences themselves help to clarify some of the linguistic issues, but they are not purely linguistic sciences. In our opinion, the term “linguodidactics” should be viewed more cautiously with regard to its integration into applied linguistics since it is a field of pedagogy and thus it cannot be unequivocally characterized as a purely linguistic one. Linguodidactics can be considered as the use of particular linguistic theories applied withing the didactic transformation of the linguistic material, or as the arrangement of the components of the (native, second, or foreign) language teaching process. Thus, a linguodidactician can choose whether s/he would design grammatical and lexical curriculum following the results of American structuralism or Chomsky’s generative grammar. To sum up, no field of scientific endeavour is immune to criticism and thus the reappraisal of scientific research results and subsequent statements is natural.

Bibliographic references

- AL-KHATIB, H. 2016. Issue of Identity and Boundary between Applied Linguistics and English Language Teaching. In: Arab World English Journal (AWEJ), vol. 7, n.3. pp. 445 – 462. SCOPUS
- ALTMANN, T. M. 2001. Psycholinguistics. In: Review British Journal of Psychology, Britain: Great Britain the British Psychological Society, pp. 129 –170.
- APRESYAN, Y. D. 1967. Ideyi i metody sovremennoy strukturnoy lingvistiki. Moskva: Nauka.
- BAAL. 1994. Recommendations on Good Practice in Applied Linguistics. British Association for Applied Linguistics.
- BERNS, M. 2010. Concise Encyclopedia of Applied Linguistics. Amsterdam: Elsevier.
- BURKHARDT, A. 1996. Politolinguistik. Versuch einer Ortsbestimmung. In: KLEIN, J., DIEKMANNSHENKE, H. J. (Hrsg.): Sprachstrategien und Dialogblockaden. Linguistische und politikwissenschaftliche Studien zur politischen Kommunikation. Berlin – New York, pp. 75 – 100.
- CERNY, J. 1996. Dejiny lingvistiky. Olomouc: Votobia.
- CHARLES, C. F. 1952. The structure of English, an introduction to the contractionnof English sentences. In: CERNY, J. 1996. Dejiny lingvistiky. Olomouc: Votobia, 207 p.
- COOK, G. 2010. Applied Linguistics. Oxford: University Press.
- CORDER, S. P. 1974. Error Analysis. In: ALLEN, J. P. B., CORDER, P. 1974. (Eds). Techniques in Applied Linguistics (The Edinburgh Course in Applied Linguistics). London: Oxford University Press.

- CRYSTAL, D. 2001. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. New York: Blackwell publishers.
- DAVIS, A. 2004. *The Handbook of Applied Linguistics*. Hong Kong: Blackwell Publishing Ltd.
- DOULIK, P. – SKODA, J. – SIMONOVA, I. 2015. *Foreign Language Didactics in Context of the Field: Case Study of the Czech Republic*. In: *Advance Science Letters*. USA: American Scientific Publishers.
- DULEBOVA, I. 2011. Podoby súčasnej ceskej a slovenskej politickej lingvistiky. In: *Jazyk a kultura* vol. 2, n. 8. Available online: http://www.ff.unipo.sk/jak/8_2011/dulebova.pdf
- DULEBOVA, I. 2012. Realie a lingvorealie alebo o otazke kulturologickeho smerovania. In: *Vyucovanie rustiny ako cudzieho jazyka vo viackulturnom priestore*. Presov: Presovska univerzita, 67 p.
- FRODEMAN, R. 2013. *Sustainable Knowledge: a Theory of Interdisciplinarity*. USA: Palgrave Macmillan.
- GORODETSKIY, B. 1983. *Novoye v zarubezhnoy lingvistike. Prikladnaya lingvistika*. Moskva: Raduga.
- GRABE, W. 2002. Applied linguistics: an emerging discipline for the twentieth century. In: KAPLAN, B. R. (Eds.) *Oxford handbook of Applied Linguistics*, New York: Oxford University Press. pp. 3–12.
- GRABE, W. 2010. 'Applied Linguistics: a twenty first century discipline'. In: KAPLAN, R. (Eds) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- JAKOBSON, R. 2013. Linguistics in its relation to other sciences. In: KIEFER, F., STERKENBURG, P. van. (Eds) 2013. *Eight Decades of General Linguistics. The History of CIPL and Its Role in the History of Linguistics*, vol. 1,
- JOHNSON, K. – JOHNSON, H. 1998. *Encyclopedia Dictionary of Applied Linguistics*. New York: Springer.
- KOSIKOVA, K. et al. 2002. *Vseobecny encyklopedicky slovník*. Praha: Ottovo nakladatelství.
- KOSTRUB, D. – TOTHOVA, R. – FERKOVA, St. 2017. *Ziak, ucitel a vyucba*. Presov: Rokus.
- KRAMSCH, C. 2000. *Language and Culture*. Shanghai: Shanghai Foreign Education Press.
- KUBRIK, A. E. 2019. *Vvedeniye v nauku o yazyke*. Moskva: Buki Vedi.
- LANCARIC, D. 2012. *Essentials of Linguistics*. Bratislava: Z-F LINGUA.
- LEITNER, G. 1991. *English Traditional Grammars: an international perspective*. Amsterdam/Philadelphia: Library of Congress.
- LYONS, J. 1999. *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACHO, M. 2002. Terminologicke a metodologicke vychodiska skumania jazyka politickeho diskurzu. In: *XLinguae*, vol. 1, Nitra: SVO, s. r. o.
- MCCARTHY, M. 1998. *Spoken Language and applied linguistics*. Cambridge: University press.
- MISTRÍK, J. et al. 1993. *Encyklopedia jazykovedy*. Bratislava: Obzor.
- PETRENKO, V. V. – POTAPOVA, A. S. 2014. Political Linguistics as a Constituent Part of Modern Political Theory. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol.154, pp. 482 – 485.
- RIZEKOVA, I. 2014. Vyskum v lingvodidaktických disciplinách a pedagogický proces. In: *Cudzí jazyky v premenách času*, 4, Bratislava: Vydavateľstvo EKONOM.
- SABOL, J. – ONDRUS, S. 1987. *Uvod do studia jazykov*. Bratislava: SPN.
- SAUSSURE, F. de. 1986. *Course in general linguistics* (3rd ed.). Chicago: Open Court Publishing Company, pp. 9–10, 15.

- SERESOVA, K. 2017. Jazyk politiky a jeho funkcie. In: STEFANCIK, R. (ed.) 2017. Jazyk a politika. Na pomedzi lingvistiky a politologie II. Bratislava: Vydavateľstvo EKONOM, pp. 17-18.
- SHANSKIY, N. M. 1985. Russian linguistics and linguodidactics. Moskva: Russkiy yazyk.
- SCHMITT, N. 2010. Introduction to Applied Linguistics. London: Hodder Education.
- SMITH, R. 2011. Plenary address. Crisis between Applied Linguistics and English Language Teaching. International Conference on Multiple Perceptual Frames on English Language Teaching and Research. Centre of Applied Linguistic Research (CALR). Arab Open University in Lebanon. Beirut, March 22.
- STEFANCIK, R. – DULEBOVA, I. 2017. Jazyk a politika. Bratislava: Vydavateľstvo EKONOM.
- STRADIOTOVA, E. 2017. Jazyk politického blogu. In: STEFANCIK, R. (ed.) Jazyk a politika. Na pomedzi lingvistiky a politologie II. Bratislava: Vydavateľstvo EKONOM, 137 p.
- WIDDOWSON, H. G. 1984. Models and fictions. In: WIDDOWSON, H. (Eds.) Explorations in Applied Linguistics 2. Oxford: Oxford University Press, pp. 21 – 27.
- WIDDOWSON, H. G. 2000. On the limitations of linguistics applied. Applied linguistics, 21(1), pp. 3 – 25.
- WIDDOWSON, H. G. 2006. Applied linguistics and interdisciplinarity. International Journal of Applied Linguistics, vol. 16, n. 1. Blackwell Publishing Ltd.
- ZIERER, K. – SEEL, N. M. 2012. General Didactics and Instructional Design: eyeslike twins A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. In: Springer Plus. A Springer Open Journal. London.
- ZVEGINCEV, V. A. 1968. Teoreticeckaya i prikladnaya lingvistika. Moskva: Prosveshtcheniye.

Words: 9245

Characters: 65 487 (36,38 standard pages)

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
 Department of Romance and Slavic languages
 Faculty of Applied Languages
 University of Economics in Bratislava
 Dolnozemska cesta 1
 852 32 Bratislava
 Slovakia

PaedDr. Martina Šipošová, PhD.
 Department of English Language and Literature
 Faculty of Education
 Comenius University in Bratislava
 Račianska 59
 813 34 Bratislava
 Slovakia

Retrospective semiometrics of the sign *valeur*

[La semiometrie retrospective du signe *valeur*]

Larisa G. Vikulova – Elena G. Tareva – Evgenia F. Serebrennikova –
Svetlana A. Gerasimova – Valeriya A. Rayskina

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.13

Abstract

The modern use of the word *valeur* as a reference notion or a term highlights its status of a sign referring to an archive of knowledge the conceptual formation thereof is applicable to the history of language. By means of semiometrics, a type of semantic diachronic analysis based on the study of representative texts, the paper presents a retrospective evolution of the sign. The paper examines the original generic semantic structure, significant periods of the sign's conceptual transformation in the history of the French language, and the vectors of generalization and differentiation by the anthropological criterion and, taken together, they uncover a tendency of formation of a categorical status sign.

Key words: value, retrospective evolution, semiometrics, a categorical status sign, axiology and linguistics

Résumé

L'emploi actuel du mot *valeur* en tant que notion d'appui et un terme dans le discours contemporain démontre son statut du signe qui appartient à l'archive du savoir dont la formation conceptuelle se rapporte à l'histoire de la langue. Moyennant la sémiométrie, genre d'analyse à la fois sémantique et diachronique basée sur les textes représentatifs, l'article traite le problème de l'évolution rétrospective du signe. La structure sémantique initiale générative, les périodes de transformations conceptuelles pertinentes dans l'histoire de la langue française ainsi que les vecteurs de la généralisation et de la différenciation selon le critère anthropologique sont établies afin de tracer la tendance du signe vers le terme catégorisant.

Mots-clés: valeur, évolution rétrospective, sémiométrie, signe catégorisant, axiologie et linguistique

Introduction

Valeur comme terme de base de la linguistique axiologique

Un grand métissage des valeurs au début du XX^e siècle fait réfléchir à la notion même de la valeur en vue de sa délimitation linguistique, philosophique et ethnoculturelle relevant du domaine de l'axiologie (du grec *axis* – ce qui est précieux, digne d'être estimé) où elle constitue le terme nucléaire. En effet, il est impossible d'appréhender les phénomènes d'ordre personnel, interpersonnel, social ou politique sans identifier leurs fondements axiologiques. De nos jours, dans un dialogue social le discours qui est toujours axé sur un concept reprend de plus en plus de la valeur morale s'agit-il de la campagne électorale, de la crise identitaire nationale, des risques globaux ou de l'application des doubles standards à l'interprétation des faits et des événements. La quête de points de repères est innée à l'époque de mondialisation et d'informatisation qui est la nôtre.

L'axiologie vise à représenter une théorie des valeurs de toute chose, plus précisément, une étude de quelconque sens dans un concept de valeur (Arnaud, 2012). Dans le cadre de la linguistique, l'axiologie traite pour son objet des éléments

significatifs d'une langue particulière par opposition à la sémantique, qui étudie le sens en général, indifféremment à une langue donnée (Henriette, 2001: 62). Ainsi il est à dégager dans le discours les *propositions axiologiques* – les jugements de valeur qui accumulent des vérités axiologiques subjectives mais qui restent objectivement valides puisqu'elles se basent sur le raisonnement logiquement correct (Boudon, 1995: 218).

Le champ d'études axiologique est fondé sur un certain nombre d'hypothèses concernant le caractère subjectif ou objectif de l'attitude «valorisante» du sujet d'énonciation, le mode d'évolution des valeurs progressif ou révolutionnaire, la nature des sources des valeurs dans la société. Le système des valeurs est vu dans ses paramètres relationnelle et absolue, économique et politique, féminine et masculine, post-matérialiste ou religieuse, explicite et implicite, directe ou imagée. Depuis l'apparition de la linguistique pragmatique, l'analyse des unités langagières se fait non seulement du point de vue vériconditionnel (relatif aux conditions de vérité de l'énonciation) mais plutôt du point de vue de leur «appropriativité» communicative et de leur contenu axiologique (Pupier, 1998: 51).

On insiste souvent sur l'idée d'enracinement national des valeurs et leurs attachements à une culture concrète. Traditionnellement on distingue deux strates principales de l'axiosphère, l'un portant sur la *sphère personnelle* (les valeurs de l'espace privé, marquées par l'individualisme et l'autonomie), l'autre sur la *sphère nationale / sociale* (les valeurs de l'espace public, qui font lien dans la société) (Boudon, Mingasson, 2006: 31). A notre avis, les deux font un continuum conceptuel qui se révèle dans les jugements personnels. L'idée de base peut être formulée ainsi: l'axiosphère a des paramètres objectif et subjectif à la fois et se constitue grâce à l'établissement de l'attitude d'appréciation / évaluation envers l'objet de la pensée. Le paramètre objectif reflète le caractère conventionnel du système des valeurs créé par le peuple étant donné que son appropriation se fait progressivement au cours de la socialisation de l'individu. Le paramètre subjectif s'appuie sur le fait que toute conceptualisation porte en soi une appréciation / évaluation ce qui fait qu'une attitude axiologique trouve une manifestation dans le discours de l'individu dans le cadre de sa condition humaine et des situations de vie c'est-à-dire celles d'énonciation concrète.

Il est clair pourtant que le terme *valeur* est employé souvent d'une manière aprioriste. Or l'existence d'un nom commun porteur d'une signification de telle ampleur dans la langue révèle avec évidence une catégorisation plus ou moins stable de tout le domaine notionnel que ce terme marque dans le conscient collectif et individuel (Lebart, Piron, Steiner 2003: 5). L'emploi actuel du mot *valeur* en tant qu'une notion d'appui et un terme dans le savoir humanitaire multidisciplinaire dans le discours philosophique, logique, psychologique, sociologique, pédagogique, économique (*système de valeur, valeurs morales, valeurs nationales culturelles, évolution des valeurs, valorisation, valeur ajoutée et autres*) démontre son statut du signe qui appartient à l'archive du savoir (Foucault, 1969: 169-170) dont la formation conceptuelle se rapporte à l'histoire de la langue dans ses liens innés avec la pensée et la culture. La question se pose d'essayer de révéler les moments de sa conception initiale dans la langue, des périodes clés des transformations sémantiques ultérieures et des tendances qui ont finalisé son statut actuel notionnel. Alors nous nous posons l'objectif de retracer brièvement l'évolution du nom «la valeur» dans la langue française ayant recours à la sémiométrie du mot dans la rétrospective historique. Le choix de la langue française pour une telle analyse diachronique s'explique par l'étymologie assez transparente du mot français et par une tradition lexicographique et lexicographique très riche en France ce qui contribue bien évidemment à une sémiométrie complète des entités langagières en question.

Le mot *valeur* est caractérisé par sa haute fréquence d'usage: d'après les données du moteur francophone de recherche Google de l'octobre 2018 on compte plus de 147

millions d'entrées du lexème en question. Dans la liste du Lexique la valeur obtient la fréquence de 152.32 sur 1 million de mots (Lexique – base de données lexicales libre, 2018). Pour l'axiosphère de l'homme c'est un mot-clé aussi bien que pour le discours de raisonnement en général (philosophique, sociologique, littéraire, médiatique, ordinaire). L'indicateur du rôle-clé par rapport au mot *valeur* est son usage en tant que terme central dans le discours *philosophique axiologique la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie, l'histoire, la linguistique*, son importance dans *la littérature* (Boudon, 1995; Kagan, 1997; Pupier, 1998; Henriette, 2001; Lebart, Piron, Steiner, 2003; Boudon, Mingasson, 2006; Teubert, 2009; Arnaud, 2012; Zheltukhina et al., 2016a, 2016b, 2016c, 2017a), son usage dans *le langage ordinaire* (les enquêtes, les sondages) et dans d'autres sphères du savoir anthropologique.

A l'étape actuelle, il est important, selon le philosophe russe M.S. Kagan (1997), de construire le modèle systématique de l'axiosphère, valable pour toutes les sciences humaines, dont le contenu textuel se compose, selon leur nature, non de connaissances, mais de valeurs (Kagan, 1997: 40). L'analyse linguistique sémiométrique du mot-clé de l'axiosphère permet d'établir les étapes importantes du processus de la formation de la sphère notionnelle correspondante.

Afin de passer à la présentation de la méthodologie de recherche et des résultats de l'analyse sémiométrique, faisons référence à la définition axiologique contemporaine, très juste à notre avis, pour en faire un point de départ dans l'analyse du terme. En s'inspirant des idées du sociologue Jean Stoetzel des années 40, Pierre Bréchon (2003), Président de l'Association pour la recherche sur les systèmes des valeurs (ARVAL) note que «les valeurs sont des idéaux, des préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé. Elles appartiennent aux *orientations profondes qui structurent les représentations et les actions d'un individu*» (Bréchon, 2003: 13).

Principes méthodologiques: la sémiométrie et l'analyse de corpus de textes

La sémiométrie en tant que l'interprétation du terme dans un contexte représentatif, relevant du moment bien précis dans l'évolution de la culture, faisant «autorité» pour une période concrète mais prise dans le continu des autres interprétations du même type, pourrait servir d'un des moyens pertinents afin d'établir l'essentiel de son spectre sémantique au cours du temps pour permettre ensuite de comprendre mieux ses fondements ethnoculturels et sociologiques. Une telle méthode en même temps linguistique et sociologique de mesurer un espace du sens des mots vise à décrire des systèmes de valeurs d'une société ou d'un group social défini en étudiant de mots auxquels il est possible d'attribuer une note / une valeur (Lebart, Piron, Steiner 2003: 3, 5). Ce type d'analyse linguistique permet de révéler le contenu conceptuel, onthologique et axiologique des phénomènes complexes linguoculturels. En conséquent, il devient possible d'étudier l'état d'une société prise dans un cadre historique et culturel précis à travers les mots-clés (mots de civilisation) représentant ses valeurs globales sociales, culturelles et spirituelles.

L'analyse sémiométrique implique la synthèse des significations d'un lexème dans des textes narratifs et scientifiques dans le but d'établir les étapes de l'évolution conceptuelle et de la transformation axiologique de la notion étudiée. La structure de l'analyse sémiométrique se compose des étapes suivantes: l'examen étymologique, l'étude des définitions lexicographiques, l'analyse comparative de descriptions et la détermination des éléments cruciaux construisant le contenu significatif du terme.

Dans l'analyse sémiométrique retrospective du mot *valeur* nous partons des idées suivantes. Un nom commun à la sémantique généralisante est envisagé en tant que porteur de la notion / du concept. Les concepts reflètent une vision bien particulière de la réalité qui s'ouvre à la pensée dans l'espace culturelle dans une période déterminée.

Ils jouent le rôle des catégorisateurs qui permettent de regrouper les objets similaires dans des classes correspondantes. C'est grâce aux concepts que les sujets parlants perçoivent, structurent, classifient et interprètent le monde environnant. Le concept ne vient pas directement de la signification du mot, mais il résulte de l'interaction de la définition lexicographique et de l'usage personnel et collectif de ce mot. Sur ce plan, le mot est envisagé dans l'énonciation comme le nom du concept qui peut être actualisé, selon sa nature, par les moyens langagiers divers. Il est évident que le recours à l'évolution de la sémantique du mot dans les contextes concrets permet de mettre en évidence certaines régularités des processus de la réflexion à son contenu aux étapes différentes de l'expérience dans les sphères personnelle et nationale, la formation du domaine notionnel dans la langue.

Les thèses de base que nous dégagons pour l'analyse sémiométrique sont suivantes.

– L'ensemble de toutes les significations d'un mot concret a une structure hiérarchique où il y a des significations *hautement représentatives* (nucléaires), *moins représentatives*, *marginales* et *occasionnelles* (virtuelles). Ainsi la sémiométrie permettra de faire *une carte-espace* qui reflète la sphère mentale de la représentation de ce domaine notionnel avec des reliefs plus ou moins expliqués.

– La sémiométrie a un caractère mobile dans le temps chronologique (XII^e siècle, XIII^e siècle, XIX^e siècle etc.) et dans les étapes de la représentation du mot / de la notion dans la société en reflétant l'évolution de l'expérience cognitive de l'homme et de la société en général.

– Les critères de la représentativité dans la sémiométrie sont 1/ la fréquence générale de l'usage fixée par le choix de certains corpus de textes ou les indices (le coefficient) d'Internet; 2/ le caractère du mot-clé qui a la capacité de servir du moyen de la mise en relief et de l'interprétation des grands fragments du champ notionnel correspondant à une langue concrète. En utilisant la métaphore de «le site» pour le mot-clé, selon la terminologie informatique, nous pouvons dire que l'ouverture de ce site va ouvrir inévitablement son contenu plus vaste et détaillé.

Le critère de la validité de l'étude sémiométrique exige l'analyse des données textuelles volumineuses et diversifiées. Afin de respecter cette prescription méthodologique nous faisons recours aux instruments de recherche et d'analyse de la linguistique de corpus. Parmi de nombreux points de vue sur le terme «corpus» citons la définition traditionnelle de J. Sinclair (2005): «collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research». Dans l'adaptation française le corpus est perçu comme «une collection, réglée par des principes, de données de langage empirique, de textes (ou de fragments de textes), qui sont des échantillons d'un discours donné, dotés en conséquence d'une valeur représentative» (Teubert, 2009).

L'utilisation des corpus (*corpora*) électroniques textuels permet d'augmenter l'efficacité et le matériel du travail vue les outils automatiques du traitement des données linguistiques et la possibilité de réaliser une recherche différenciée (morphologique, syntaxique, sémantique). Les instruments de l'élaboration des statistiques, des concordances, des contextes et des co-occurrences, l'analyse des données textuelles authentiques et l'approche généralement empirique aux phénomènes langagiers permettent d'affirmer la «rigueur scientifique» d'une telle recherche (da Silva Genest, Masson, 2017: 89). Ainsi l'objectif majeur du travail dans le corpus consiste à «valider la cohérence d'une théorie élaborée sur des bases introspectives» (Condamines, 2005: 37). Dans le cadre de cette recherche nous avons utilisé les corpus électroniques textuels suivants:

1) la Base de français médiéval – le corpus rassemblant les textes français du Moyen Âge (IX^e-XV^e siècles, éditions originales, manuscrits et versions diplomatiques) qui a tout un ensemble d'instruments de recherche et d'analyse: requêtes, calculs de co-occurrence, étiquetage morphosyntaxique etc. Deux ouvrages littéraires sont analysés

dans ce corpus: *la Chanson de Roland et la Queste del saint Graal* (Moignet, 2013).

2) le Dictionnaire Electronique de Chrétien de Troyes – le corpus textuel regroupant 5 œuvres du XIIIe-XIIIe siècles de l’auteur médiéval Chrétien de Troyes (*Érec et Énide, Cligès, Lancelot ou le Chevalier à la Charrette, Yvain ou le Chevalier au Lion et Perceval ou le Conte du Graal*). C’est un projet conjoint du laboratoire ATILF (Dictionnaire électronique de chrétien de troyes, 2014), du centre CNRS, de l’Université de Lorraine, de l’Université de Provence et de l’Université d’Ottawa. Parmi les instruments du traitement textuel numérique notons la recherche d’une entrée, d’un étymon et d’une forme grammaticale, la lemmatisation, les co-occurrences.

En outre des corpus diachroniques, la matière d’étude sémiométrique a été fournie par des dictionnaires imprimés et des bases lexicales électroniques universellement reconnus qui ne sont pas temporellement spécifiés: *Dictionnaire électronique de l’Académie française, Dictionnaire étymologique, Base de Données Lexicales Libre et Dictionnaire historique de la langue française (Le Robert, 1992)*. De même, les dictionnaires *Lexique de l’ancien français* et *Dictionnaire de l’ancienne langue française et de tous ses dialectes du IXe au XVe siècle* ont été utilisés spécifiquement pour l’étude sémiométrique en ancien français (IX-XIII ss.); *Dictionnaire du moyen français* (1330-1500) pour la période du moyen français et du français classique (XIV-XVIII ss.). Finalement, pour la période du français moderne nous avons exploité les bases textuelles analytiques:

- l’application *Ngram* (Google books ngram viewer, 2018) *viewer* sur la plateforme *Google books* permettant d’étudier l’évolution de la fréquence des lexèmes ou des groupements de mots dans les sources imprimées entre les années 1553 et 2008 pour la base francophone;

- *Le grand dictionnaire terminologique (2012) (GDT)* dirigé par L’Office québécois de la langue française, qui représente une banque de lexique spécialisé contenant les précisions détaillées concernant le domaine d’emploi du terme en question, la définition, les formes grammaticales et les équivalents dans d’autres langues;

- La fonction du dictionnaire analogique sur le portail encyclopédique en ligne *Sensagent* de la plateforme *LeParisien* qui permet d’analyser les champs lexicaux et les taxonomies.

La sémiométrie du signe linguistique a pour le point de départ la notion *étymologique* dont l’analyse dans la diachronie permet de faire voir l’espace notionnel à partir de l’étape d’origine jusqu’au discours moderne. L’élargissement de l’espace sémantique est déterminé par les mutations sémantiques et les modifications que le mot subit lors de son évolution diachronique. A son tour, la modification de la sémantique est déterminée par les processus importants aux niveaux social et communicatif. Ceci dit, la sémiométrie fait partie de la lexiculture de la langue. Le linguiste a la possibilité d’analyser les changements sémantiques d’après le corpus des contextes représentatifs d’entrées. La sémiométrie du mot *valeur* est fondée sur les données des dictionnaires variés: étymologique, raisonné, lexiculturel, encyclopédique ainsi que sur les textes des auteurs contemporains et les analytiques des données des corpus textuels d’Internet.

Les résultats de l’analyse sémiométrique de significations du terme valeur en diachronie

1. La signification primaire, étymologique immédiate déterminant la forme intérieure du mot valeur

L’étymologie du mot *valeur* a une interprétation double d’après les données des dictionnaires historiques français. Certaines sources témoignent que ce mot remonte à une *forme verbale*, tandis que d’autres affirment que sa forme primaire provient

directement du *nom*. Selon la plupart des dictionnaires, le mot dérive du verbe latin *valēre*, celui-ci provenant du radical proto-indo-européen *wal* – être fort (Harper, 2000; Littré, 2009). À noter que le dictionnaire de la langue latine indique la polysémie de ce verbe qui comprend les significations suivantes: *devenir fort, vigoureux; être en parfaite santé; être efficace, puissant, agir avec force* (Gaffiot, 2016: 1393). En revanche, les dictionnaires de la langue française accentuent différemment une seule signification que, selon eux, a le verbe de départ pour l'ancien français. Par exemple, le dictionnaire de E. Littré (2009) fait remonter la signification primaire de *valeur* littéralement au verbe latin *être fort, bien portant* (Littré, 2009): *force, courage à la guerre, dans le combat* (le sens propre du verbe latin *valēre* étant *être en bonne santé, fort*). Le Dictionnaire étymologique marque le même sens primaire en notant que dans le bas latin il existe déjà le substantif *valor, valoris*.

Une autre étymologie, nominale et non pas verbale, est présentée dans un des nouveaux dictionnaires historiques (DH 1992: 3993): «*Valeur*» est issu (1080, aussi *valor*) de «*valorem*», *accusatif du latin classique «valor, valoris» qui a donné l'italien «valore», espagnol «valor» et est dérivé de «valere» (> valoir).*

Autrement dit, d'après les auteurs du Dictionnaire historique, le substantif de l'ancien français *valeur* provient de la forme accusative du substantif qui existait déjà en latin classique. À son tour ce substantif remonte au verbe.

Alors, il paraît important du point de vue conceptuel qu'à la base du sémiosis du signifiant se trouve *la forme verbale* dont la nature prédicative indique la primauté de l'attribution de la qualité à un objet de la pensée. La compréhension de la nature de la valeur présuppose qu'à la différence des représentations qui marquent le rapport de nominalisation des objets celle de valeur porte initialement en soi l'idée d'établissement de la relation entre le sujet et l'objet.

Les dictionnaires ont fixé l'un des premiers emplois du mot *valeur* dans *La Chanson de Roland* (BFM-CR):

1. *Sa grant valor, kil purreit acunter?* (l. 534);
2. *Que ja pur mei perdet sa valor France!* (l. 1090);
3. *En tel bataille n'ai cure de bastun; Fers e acers i deit avoir valor* (l. 1362);
4. *Itel valor deit avoir chevaler Ki armes portet e en bon cheval set* (l. 1877).

Dans ce poème épique datant de la fin du XI^e siècle (vers l'an 1080) le mot en question à deux variantes orthographiques (*valor / valor*). Dans les contextes cités *valeur* signifie: *les vertus, les mérite, les qualités d'un chevalier* (1, 4); *le prix, l'honneur du pays de France* (2); *l'importance des armes, des seuls objets qui vaillent à la guerre* (3).

C'est dans le Dictionnaire étymologique que nous trouvons la réponse aux questions: en quel moment, sous quelle forme et à la base de quel sème a eu lieu le changement de la signification du mot latin. Il s'agit plus précisément de l'évolution de la notion de *valere* = *être bien portant, pas malade* observés à côté des autres expressions différentes de celle de départ, par exemple *être bien portant, se sentir bien*. Toujours le Dictionnaire étymologique fixe le pas suivant dans l'usage du verbe latin: l'apparition du dérivé *être évalué* = *être apprécié*. On peut supposer que l'apparition de cette expression a été motivée par les facteurs dont:

- 1) l'idée de la qualité personnelle positive: la santé, la force, la capacité de l'autoprésentation solide;
- 2) la possibilité de la gradation dans la manifestation de cette qualité chez l'homme-porteur et, comme suite,
- 3) la possibilité de s'assurer de la présence de cette qualité et d'exprimer son attitude envers cette qualité.

Autrement dit, dans la sémiométrie du mot en question l'étape suivante est liée au développement à son base de *la notion de la portée en corrélation avec la notion de la force* et celle de *la robustesse*.

Il y a lieu d'affirmer déjà au début de l'évolution de l'ancien français que le substantif

valor, *valoris* porte la signification modifiée par rapport à l'étymon latin. Il est probable que ce mot a pénétré en anglais (XIe siècle) étant déjà modifié.

Ainsi, la formule suivante peut résumer le changement dans la sémiométrie diachronique du mot analysé à l'étape du passage du latin tardif à l'ancien français:

valere → être bien portant → être évalué (> *valor*, *valoris*).

2. La sémiométrie du mot *valeur* en ancien français (IX-XIII ss.)

Les témoignages de l'usage de ce mot qu'on trouve dans les textes de la période indiquée montrent la polysémie du substantif et du verbe provenant du verbe latin *valere*. Ainsi il est possible d'établir une certaine hiérarchie dans leur sémantique.

D'après les données des deux dictionnaires de l'ancien français de F. Godefroy (1901: 526; 1902: 282-283) aussi bien que du dictionnaire de l'ancien français de A.J. Greimas (1969: 653-655), dans la période mentionnée la forme verbale *valoir* (*valer*, *valair*) a la grille suivante des significations:

- 1) être estimé comme ayant certaine qualité, certain mérite;
- 2) donner valeur, être estimé à l'égal de quelqu'un, de quelque chose;
- 3) être estimé comme méritant quelque chose;
- 4) avoir de la force, être bien portant, fort;
- 5) servir à, être utile à;
- 6) défendre par sa valeur;
- 7) être préférable.

Les termes nominaux au radical du mot *valeur* (*valor*, *val*, *valance*, *value*, *valiment*, *valissance*, *valitude*, *valoir*) est employé avec les significations suivantes:

- 1) la valeur, le prix, ce que vaud une personne, une chose, ce qu'elle est estimée pour son mérite, ses qualités;
- 2) la vaillance, la vigueur, l'acte valeureuse, l'action de vaillance;
- 3) les mérites, les qualités, les perfections;
- 4) la valeur, la vertu guerrière;
- 5) la santé, l'état de celui qui se porte bien.

A cette grille plutôt «anthropologique» de significations il est à ajouter d'autres qui témoignent du développement, en cette période, de l'usage «non-anthropologique» voire parfois financier, concernant la référence non aux personnes mais aux choses:

- 1) l'estimation à un certain prix pécuniaire, à une certaine quantité;
- 2) le fait de donner force à, valider, légaliser;
- 3) l'avantage, le profit, la récompense, la fortune;
- 4) le revenu, la valeur, l'équivalent, ce que vaut une chose pécuniairement;
- 5) l'expression *avoir valor* (DH 1992: 3993).

Cet emploi est présent de manière occasionnelle déjà au début du XIIe siècle, par exemple dans le roman anonyme en prose des années 1215-1220 *Queste del Saint Graal* (Marchello-Nizia & Lavrentiev, 2013):

- 1) *cest fust ne porroit riens valoir, et ces flors sont assez plus merueilleuses que je ne cuidois* (p. 201a);
- 2) *cil en qui servise tu t'es mis ne puisse plus valoir que tes armes* (p. 220b).

Ainsi, dans la sémiométrie générale du mot on peut dégager deux groupes de significations. Ce dernier usage souligné dans le Dictionnaire historique montre que ce mot manifeste le double sémantisme dès le début de son usage jusqu'à nos jours.

D'une part, le mot désigne celui qui est digne du respect vu ses mérites: *une personne qui a de la valeur*. Cette signification est appliquée à la qualité d'une personne. De l'autre part, le mot est utilisé pour désigner la qualité d'un objet: *avoir valeur = être propre à un certain usage*. La signification référentielle et anthropologique du mot s'élargit de la qualité de la personne à l'importance de la personne.

En ancien français, la signification la plus représentative est celle *qui témoigne de la*

vaillance, bravoure (Dubois, Mitterand, Dauzat, 2001). Cette signification prédomine au début et dans la première moitié de l'ancien français. Afin d'exemplifier cette signification, citons certains passages des romans de chevalerie de Chrétien de Troyes (1170-1190), affichés dans le Dictionnaire électronique de Chrétien de Troyes (DECT):

1. *Ne que au soloil fet la lune, Ne de biauté ne de valor Ne de franchise ne d'enor* (Erec et Enide, l. 835);
2. *Car la valor et la bonté De l'arrabi veü avoient* (Cligès, l. 3574);
3. *Ne je ne pans mie ne croi C'onques Dex feïst chevalier Qui se poïst apareillier A ta valor ne a ton pris* (Lancelot ou le Chevalier de la Charrette, l. 3699).

Ce même corpus donne au mot *valeur* la signification de qualité, en la complétant d'une liste des synonymes: *la bonté, la vaillance, la chevalerie, la monte, le pris, la prôece, la noblesse*.

Le Dictionnaire Littré montre l'usage du mot dans la chronologie suivante (Littré, 2009):

1. XIe s. *Sa gran valor, ki purreit acunter ?* (Chanson de Roland, l. 534);
2. XIIe s. *Mais à dame de valor Doit on penser nuit et jor* (Roman du Castelain de Couci et de la dame de Fayel, ch. I); *Dame, valour, beauté et courtoisie* (ib., ch. XX);
3. XIIIe s. *Il estoit home de grant nom et de grant valeur* (Joinville, l. 218).

Il est à noter que la signification dominante de *valeur* au sens de *bravoure, vaillance* sort peu à peu de l'usage du XIIe au XVIe ss., et au XVIIe siècle ce sens est marqué comme vieilli (DH 1992: 3993).

A partir du XIIIe siècle, le mot développe d'une façon intense sa signification non-anthropologique et il est utilisé (à partir de 1260) dans les énoncés liés à la désignation du caractère «mesurable» de l'objet dans l'aspect de sa possibilité et de sa capacité d'être objet de l'échange. Dans cette signification ce mot correspond à l'expression *l'équivalent de: valeur d'un bijou, valeur marchande* (1549, Estienne, Cit. d'après: DH 1992: 3993).

Au XIIIe siècle on trouve le mot *valoreux* qui est interprété par les auteurs du Dictionnaire étymologique comme *ce qui a du prix* (Dubois, Mitterand, Dauzat, 2001: 799). A noter que la formation de l'adjectif provenant du nom *valeur* montre que le substantif acquiert un potentiel notionnel suffisant permettant «enlever» son contenu substantiel en guise de signe qui peut être appliqué à d'autres phénomènes. De cette façon, on peut voir la progression de la signification de celle qui est référentiellement fixée *in esse* à la personne-porteuse de *la qualité* (la vertu, la vaillance) à celle qui n'est pas référentiellement déterminée *in fieri*. L'attribution d'un indice s'avère désormais indifférente par rapport à un objet ou à un événement par rapport auquel une attitude valorisante est établie.

Ainsi, on peut déduire que la modification la plus considérable de la sémiométrie du mot en ancien français se caractérise par l'évolution syncrétique de deux significations déterminant:

- 1) la qualité de l'homme (la force, la vaillance, la bravoure, la vertu) et ensuite de la «portée» de l'homme provenant de ses mérites;
- 2) la qualité de la chose, son utilité pour un usage et un échange.

3. La sémiométrie du mot *valeur* en moyen français et en français classique (XIV-XVIII ss.)

Le Dictionnaire du Moyen Français (Dictionnaire du moyen français, 1330-1500) donne plusieurs significations du mot *valeur* pour la période du XIVe au XVIe ss.:

- 1) *ce que vaut une personne ou une chose au regard de ce qui est attendu;*
- 2) *ce que vaut une chose pécuniairement;*
- 3) *la validité, par exemple, d'un document ;*
- 4) *la qualité d'une personne ou d'une chose qui la rend digne d'estime, d'intérêt;*

par extension: *la qualité morale, le mérite;*

5) *la valeur guerrière, l'acte de vaillance;*

6) *la condition sociale élevée* (dans les expressions de *petite valeur, de grande valeur*).

Notons l'apparition d'un nouveau sème de connotation sociale, lié à la noblesse du comportement qui fait référence à la condition élevée dans la société. Ce nouvel aspect de signification apparaît à côté des significations préexistantes dans les contextes les plus représentatifs de l'usage du mot en question fournis par Dictionnaire Le Littré:

XIV^e s. *Forte fut la bataille, nulz homs ne vit greigneur Henriot nomble gent et de noble valeur* (Chronique de Bertrand du Guesclin, v. 16205);

XV^e s. *Il (Louis XI) congnoissoit toutes gens d'auctorité et de valeur qui estoit en Angleterre, en Espagne* (Les Mémoires de messire Philippe de Commines, ch. I, l. 10);

XVI^e s. *J'ay toute ma vie beaucoup estimé de vous, mes amis; mais, leur disoit elle, voz valeurs me tiennent aujourd'hui tant obligée à vous aimer...* (Beaugué, Guerre d'Ecosse, ch. II, l. 2).

Au milieu du XV^e siècle apparaît l'antonyme de ce mot: la *non-valeur* (Dubois, Mitterand, Dauzat, 2001: 799):

1) *manque de produit dans une terre, dans une ferme, dans une maison (terre en non-valeur)* (Académie, 1932; Littré, 2009);

2) *dans une armée, des hommes qu'on ne peut compter ni pour le service de campagne ni pour le combat; les musiciens et les soldats faisant près des officiers le service d'ordonnances* (Académie, 1932; Littré, 2009);

3) *les incapables dans les professions différentes en général (cet employé est une non-valeur)* (ibid);

4) *dans le commerce, marchandises qui ne se vendent pas* (Académie, 1932; Littré, 2009);

5) *dans les finances, certaines créances qu'on n'a pu recouvrer* (ibid);

6) *état d'une propriété qui ne produit aucun revenu* (Dictionnaire du moyen français, 1330-1500)

Ce développement du paradigme de la formation des mots témoigne avec toute évidence de l'existence du domaine notionnel stable lié au mot *valeur*.

On voit que pendant les périodes qui suivent l'ancien français le mot analysé reste très employé. Vers ce temps-là s'organise un espace sémantique homogène qui forme toute une famille lexicale. Ce domaine sémantique réunit les significations suivantes:

1) avoir une portée;

2) être vaillant, courageux dans le combat; à côté de cette signification apparaît la notion de *servir, aider*;

3) avoir les mérites, être digne d'estime, ce en quoi une personne est digne d'estime quant aux qualités que l'on souhaite à l'homme dans le domaine moral, intellectuel et professionnel. Cette signification a un caractère généralisant par rapport à celles premières et se distingue par une haute fréquence d'emploi dans les textes littéraires.

Autrement dit, la qualité d'être fort, vaillant dans le combat marque déjà une attitude valorisante. Manifestée dans le combat à la défense de la patrie, cette qualité met à part l'homme porteur de cette qualité, le rend important sur le plan social. A noter que parmi tous les exemples donnés par le Dictionnaire de Littré il y a un seul qui se rapporte à la femme: *Mais à dame de valor / Doit on penser nuit et jour* (Roman du Castelain de Couci et de la dame de Fayel, ch. I).

Cet exemple permet de dire que le champ référentiel de la notion s'élargit de celle de la vaillance à celle du mérite qui peut se manifester non seulement au champ de bataille mais hors du combat et même dans le compartiment d'une dame. Ainsi le

lexème en vue de l'analyse accumule dans son sémantisme « anthropologique » non plus seulement le sens guerrier, mais aussi la signification morale ou psychologique liée au caractère et au comportement d'une personne.

Il est important de dire que le mot *valeur* est employé associativement dans le contexte avec les mots liés à l'appréciation des qualités humaines personnelles: *perfection, respect, amour, beauté* et d'autres. On peut conclure donc que le mot *valeur* se rapportant initialement à la sphère personnelle de l'homme avant tout, à ces qualités de combattant s'emploie *par extension* pour apprécier les qualités humaines en générale et plus spécialement celle prouvées au service « de bonnes actions », approuvées par la société. Cette évolution sémantique manifeste le procédé de laïcisation du concept de valeur dans la période dite « courtoise » ou celle de bonnes manières de l'histoire sociale française.

Au XVII^e siècle, on voit l'emploi déjà usuel du mot dans le sens de *vallance, vertu* (Littré, 2009):

1. *Je suis jeune, il est vrai, mais aux âmes bien nées La valeur n'attend pas le nombre des années* (Corneille, Cid, ch. II, l. 2).

2. *La parfaite valeur est de faire sans témoins ce qu'on serait capable de faire devant tout le monde* (La Rochefoucauld, Maximes, ch. 216).

La représentation de la signification du mot *valeur* dans les exemples donnés est envisagée du côté de son contenu primaire et comme dans la citation de La Rochefoucauld on voit la variation de la notion. En même temps, le mot *valeur* peut prendre le sens d'une force aveugle voire violente si elle n'est pas limitée par la prudence et la précaution:

La valeur n'est qu'une force aveugle et impétueuse, qui se trouble et se précipite, si elle n'est éclairée et conduite par la probité et par la prudence (Fléchier, Turenne).

A partir du XVII^e siècle on voit refléter dans ce mot l'appréciation spécialisée de mesure, le caractère mesurable en tant que susceptible d'être échangé qui traduit le fait sociolinguistique de l'objectivation dans la langue de l'idée de «l'échange», de la mesure liée au développement des processus commercial et industriel dans la société (DH 1992: 3993). Ainsi a lieu l'intensification dans la sémiométrie du mot grâce à l'application des notions similaires pour exprimer les idées de l'appréciation – de la mesure – de l'échange – de la dimension.

C'est à juste titre que les auteurs du Dictionnaire historique notent que cette signification complexe englobant tout le spectre des notions donne à ce mot le potentiel significatif qui a trouvé son expression brillante dans les travaux de F. De Saussure. C'est ainsi que le mot *valeur* a acquis le statut du terme linguistique.

4. La sémiométrie du mot *valeur* en français moderne

Au XIX^e siècle la famille du mot *valeur* s'élargit grâce à deux notions: la *contre-valeur* – terme commercial ayant la signification suivante: *valeur donnée en échange de celle que l'on reçoit*; et l'*antivaleur* (l'anti-valeur) – terme de l'éthique signifiant *ce qui s'oppose aux valeurs communément reçues* (Dubois, Mittérand & Dauzat, 2001, 799; Littré, 2009; Google books ngram viewer, 2018). Prêtons attention aux paradigmes qui s'instaurent:

la *valeur* → la *contre-valeur*

la *valeur* → l'*antivaleur*

La différence dans la sémantique des préfixes négatifs qui forment les mots composés nous permet de dire que ce n'est pas l'absence de la valeur qui devient important pour les processus de la conceptualisation de la notion mais sa manifestation contraire: la *contre-valeur* existe comme un nom contrairement à «quelque chose sans valeur» fonctionnant comme un tour périphrastique. À son tour, la formation du concept de l'*antivaleur* présuppose le raisonnement profond sur le contenu, la forme et les limites des valeurs morales aussi bien que l'apparition de la possibilité d'un système éthique contraire à la norme. Au niveau de la représentation il est important de focaliser plutôt

la manifestation d'un événement contraire, son absence est considérée comme neutre, non évidente dans la plupart des situations, pour la majorité des gens. C'est justement sur le fond neutre que devient possible la mise en relief d'un individu ou d'un objet d'après leur destination ou l'acquisition de la qualité d'une valeur.

Pendant toute la période des XIXe-XXIe siècles, selon le Dictionnaire étymologique (Dubois, Mitterand, Dauzat, 2001: 799), on voit l'apparition de toute une famille de dérivés du mot *valeur* motivés par le sème de l'*appréciation*. Ils désignent soit le processus et le résultat de l'attribution de la valeur à un objet / un événement soit le processus et le résultat contraires de leur dévalorisation. D'après l'analyse automatique des données textuelles sur Ngram nous élaborons les statistiques suivantes de fréquences (l'emploi calculé sur un million de mots d'après les points de culmination pour la période des années 1900-2008):

- *valoriser / valorisation / valorisant* – 0,0026% (années 2000, 2006);
- *revaloriser / revalorisation / revalorisant* – 0,0006% (années 1974, 1986);
- *dévaloriser / dévalorisation / dévalorisant* – 0,0004% (années 1976, 1996, 2004).

Le Dictionnaire électronique de l'Académie française témoigne également de l'usage des dérivés suivants: l'adverbe *vailleusement* comme qualification d'une action faite avec valeur, avec courage; l'adjectif *vailleux* exprimant les traits de caractère synonymique: brave, vaillant, ayant beaucoup de courage (Académie, 1932).

Selon le Dictionnaire historique, du XVIIIe au XIXe siècles l'évolution de la sémantique se caractérise par le renforcement de l'*idée du prix* (DH 1992: 3993). Cette tendance s'est manifestée en emploi «absolu» du mot dans l'expression *valeur élevée* et dans d'autres structures figées:

- *Objets de valeur* = qui ont du prix
- *En valeur* = en état d'une chose qui a de la valeur 'prix'
- *Etre en valeur* pour se vendre aisément et avantageusement et être en état de rapporter
- *Mettre en valeur* (une terre, une région) = mettre en exploitation, faire produire.

Au XVIIIe siècle, à la suite de l'évolution de cette tendance, on continue à employer le mot *valeur* dans sa signification spécialisée non anthropologique comme le nom nombrable: *une valeur – des valeurs* (DH 1992: 3993). De cette façon, le mot varie son statut linguistique du substantif initialement abstrait au nom concret et nombrable désignant un moyen de l'échange.

Passant aux domaines sémantiques de l'emploi du mot, nous nous servons du Dictionnaire analogique qui regroupe les mots en fonction des relations sémantiques lexicales (Sensagent dictionnaire analogique, 2017), et du Grand dictionnaire terminologique qui fournit les définitions thématiquement réparties (GDT). Ainsi, à partir de sème *mesure, dimension* le mot *valeur* est utilisé dans les beaux-arts. Dans la musique (à partir de 1740, selon le Dictionnaire historique) ce mot s'emploie pour la désignation d'une durée relative de la note, de l'intervalle de temps. Parmi les expressions fréquentes citons *valeur d'une note de musique, valeur tonale, valeur rythmique*. Puis, à partir de 1792, ce mot est employé dans la peinture pour désigner le degré d'intensité du ton clair ou sombre propre à chacune des couleurs de la palette, l'effet d'un ton de couleur: donner de la valeur à un ton, donner plus de valeur à un élément.

Pendant les périodes suivantes, on voit la fixation de ce mot dans son usage terminologique dans le discours économique: «La valeur désigne en économie la qualité d'une chose fondée sur son utilité objective ou subjective, d'où *valeur d'usage* opposée à *valeur d'échange*: on parle en finances de valeur ajoutée, d'où *taxe à la valeur ajoutée, appelée T.V.A.*» (DH 1992: 3993). Dans la même optique la valeur est perçue comme terme de banque et de commerce dans les expressions suivantes: *la valeur nominale, la valeur réelle, être en valeur* (Académie, 1932). Pendant cette

période entre en usage l'expression figée d'origine latine *ad valorem* – selon la valeur marchande. La valeur se dit d'un *rapport qui s'établit par l'échange entre deux ou divers produits ou services* (Littré, 2009). L'aspect usuel du phénomène en question est souligné dans les expressions *déposer des valeurs, créer des valeurs, mettre des valeurs en circulation*, où la valeur signifie par métonymie des objets de valeur.

Dans les domaines des finances et de gestion, *la valeur* devient une qualification représentant l'importance comptable et administrative des documents, des billets de banque etc., par exemple, avec le mot composé *papiers-valeurs* ayant la signification de *titres fiduciaires* (GDT). Parmi les expressions antonymiques citons le qualificatif *de nulle valeur* (Littré, 2009).

En tant que terme des mathématiques, *la valeur* signifie *une quantité exprimée en chiffres et provenant de la résolution d'une équation: la valeur algébrique, valeur approchée, valeur numérique* (Académie, 1932). Le Dictionnaire historique marque que le mot entre en usage scientifique «par abstraction des acceptions anciennes, de l'expression numérique ou algébrique d'une qualité» (DH 1992: 3993). En termes non seulement des mathématiques, mais plutôt dans des recherches statistiques, informatiques et sociologiques (qui s'appuient sur les données quantitatives) deux contextes ont la même structure: *la valeur d'une donnée / la valeur d'un individu*; le deuxième cas témoigne de l'anthropologisation du terme. En outre, la locution *la valeur de la vie* est devenue une périphrase communément employée pour désigner les êtres vivants dans le cadre d'une étude monétaire afin de définir une somme d'argent qu'une société est prête à payer pour maintenir le niveau moyen de vie d'un individu – *la valeur humaine* (Sensagent dictionnaire analogique, 2017).

La notion en question garde sa sémantique philosophique et éthique au cours des XIXe-XXIe siècles étant le mot-clé de l'axiologie. Ainsi, *la valeur* signifie *le prix intellectuel, esthétique et moral* attaché à un jugement, à un phénomène ou à un objet: *être de valeur, attacher de la valeur*. Témoignons de l'apparition de l'expression *une échelle de valeur échelle des valeurs et système des valeurs* désignant l'ensemble de normes, de codes de conduite instaurés dans une société (Sensagent dictionnaire analogique, 2017).

Finalelement, *la valeur* connaît un véritable épanouissement avec la formation de la théorie linguistique de Ferdinand de Saussure en 1916 dans le *Cours de linguistique générale*. *La valeur* en perçue en linguistique structurale de son point de vue sémantique, ayant l'idée du rapport entre les mots et de leur relation au système de la langue. En d'autres termes, il s'agit de *la valeur sémantique*, par exemple, *la valeur d'un mot* est une notion aujourd'hui synonymique à celle d'un *sème commun* pour deux ou plusieurs mots.

Au cours du XIXe siècle la sphère de l'usage du mot s'élargit grâce à sa sémantique non-anthropologique. Il est utilisé d'une manière intense dans les discours littéraire et courant, le mot acquiert le statut clé dans les discours économique et financier, dans le domaine des beaux-arts en tant que terme de la musique et de la peinture.

L'extension du mot, l'enrichissement de sa sémantique aboutissent à la nouvelle étape de sa sémiométrie: le mot est apte à exprimer des significations abstraites et concrètes à la fois. Employé dans le contexte abstrait, le mot désigne dans les énonciations ce que le jugement personnel trouve vrai, bon selon l'opinion commune (*valeurs morales, valeurs littéraires* etc.). Ce concept devient clé pour la sociologie et, en général, pour les sciences qui étudient l'homme et la société en liant la notion de la valeur avec le jugement appréciatif et la norme.

Conclusion

L'aperçu bref de la sémiométrie rétrospective du mot *la valeur* nous emmène à faire les conclusions suivantes. L'évolution du mot « la valeur » dans la langue française est étroitement liée à l'idée de l'attribution à la personne d'une qualité de la santé, de la force et de la vaillance dans le combat ce qui permet de relever le noyau

ethnoculturel du concept et comparer le terme français à ses équivalents dans d'autres langues. L'évolution sémantique du signe est ancrée dans les vecteurs de généralisation et de différenciation selon le critère anthropologique.

En développant les dimensions référentielles anthropologique et non-anthropologique du mot le sens prévalant est celui d'intensité variable de la qualité de la personne ou de la chose dans les processus de son identification en gardant toutefois le vecteur du regard valorisant sur le meilleur dans la personne ou la chose. Le contenu de l'attitude d'appréciation / d'évaluation des traits identifiants les qualités de la personne ou des choses au cours du temps varie selon les époques mais en même temps porte un caractère progressif intégral en généralisant de plus en plus l'idée de la qualité attribuée à l'objet d'évaluation. C'est justement ce critère qui permet de délimiter la notion de valeur par rapport aux termes contigus d'évaluation et d'appréciation comme un terme catégorisant ce domaine conceptuel.

L'enrichissement de la sémantique du mot « la valeur » se manifeste le long du développement du français à partir du IXe siècle jusqu'à son emploi dans le discours d'aujourd'hui. D'après les données des bases textuelles et des dictionnaires analogiques, les significations actuelles du mot en question sont liées aux phénomènes anthropologiques et non-anthropologiques des domaines très variés: les beaux-arts, l'économie, la gestion, les statistiques, la sociologie, la réflexion philosophique et éthique, l'analyse du discours ce qui permet d'élargir et d'approfondir le champ d'études connexe de l'axiologie et de la linguistique.

La fréquence de l'emploi du terme en vue d'analyse dans toute sorte de textes est en permanente augmentation. Ceci montre l'intérêt et témoigne de l'actualité et de la pertinence de la valeur en tant qu'une catégorie et un phénomène polyvalent.

Bibliographic references

ACADEMIE. 1932. Dictionnaire électronique de l'academie française. Lorraine: ATILF – CNRS & Université de Lorraine. Available online: <https://academie.atilf.fr/8/>.

ARNAUD, C. 2012. Axiologie 4.0: proposition pour une nouvelle axiologie. Lyon: PUF. Available online: <https://www.axiologie.org>. ISBN: 978-2-7466-4295-9.

BOUDON, R. – MINGASSON, L. 2006. Entre valeurs de l'espace privé et valeurs communes. Une articulation complexe. In: Informations sociale, Caisse nationale des Allocations familiales, vol. 1, pp. 26-34. ISSN: 0046-9459

BOUDON, R. 1995. L'objectivité des valeurs. In: L'horizon de la culture. Hommage à Fernand Dumont, Les Presses de l'Univ. Laval et l'Inst. quebécois de recherche sur la culture, Quebec, vol. 13, pp. 217-236. ISBN: 2-7637-7428-8.

BRECHON, P. 2003. Introduction, Les valeurs des Français. Paris: Armand Colin. ISSN 0023-8368. ISBN 9782200929428.

CONDAMINES, A. 2005. Linguistique de corpus et terminologie. In: Langages, vol. 157, pp. 36-47. ISSN: 0458-726X.

DA SILVA GENEST, CH. – MASSON, C. 2017. L'apport de la linguistique de corpus à l'étude des situations cliniques: l'utilisation de ressources écologiques. In: Studii de lingvistică, vol. 7, pp. 89-112. ISSN: 2248-2547.

DICIONNAIRE DU MOYEN FRANÇAIS. 1330-1500. Lorraine: ATILF - CNRS & Université de Lorraine. Available online: <http://www.atilf.fr/dmf/>

DICIONNAIRE ELECTRONIQUE DE CHRETIEN DE TROYES. 2014. Ottawa: Université d'Ottawa. Available online: <http://www.atilf.fr/dect>.

DUBOIS, J. – MITTERAND, H. – DAUZAT, A. 2001. Dictionnaire étymologique. Larousse. Paris: VEUF. DE. ISBN-10: 2035320577.

FOUCAULT, M. 1969. L'archéologie du savoir. Paris: Gallimard. ISBN: 978-2-07-026999-0.

- GAFFIOT, F. 2016. Dictionnaire latin-français: nouvelle édition revue et augmentée, sous la dir. de G. Gréco. Paris: Hachette Education. ISBN: 978-2-9554849-0-6.
- GODEFROY, F. 1901. Lexique de l'ancien français. Paris: Librairie universitaire, française et étrangère. ISBN: 489827752.
- GODEFROY, F. 1902. Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IXe au XVe siècle. Paris: Librairie Emile Bouillon. ISBN: 34521391.
- GOOGLE BOOKS NGRAM VIEWER. 2018. Available online: <https://books.google.com/ngrams>. Ngram.
- GREIMAS, A.J. 1969. Dictionnaire de l'ancien français jusqu'au milieu du XIVe siècle. Paris: Librairie Larousse. ISBN: 460534545.
- HARPER, D. 2000. The Online Etymology Dictionary, Lancaster. Available online: <https://www.etymonline.com/>. OED.
- HENRIETTE, W. 2001. Axiologie et sémantique chez Andre Martinet. Paris: PUF. ISBN: 9782130520474.
- KAGAN, M.S. 1997. Philosophical value theory – La théorie philosophique des valeurs – Философская теория ценности. St. Petersburg: TOO TK “Petropolis”. ISBN: 5-86708-101-X.
- LE GRAND DICTIONNAIRE TERMINOLOGIQUE. 2012. Office québécois de la langue française, Montréal. Available online: <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca>. GDT.
- LE ROBERT. 1992. Dictionnaire historique de la langue française. Sous la dir. d'Alain Rey, Dictionnaire Le Robert. Paris: DH. ISBN: 2-85036-187-9.
- LEBART, L. – PIRON, M. – STEINER, J.-F. 2003. La semiométrie. Essai de statistique structurale. Paris: Dunod. ISBN: 2-10-008105-5.
- LEXIQUE – BASE DE DONNÉES LEXICALES LIBRE. 2018. Université Savoie MONT BLANC, RISC, CNRS. Available online: <http://www.lexique.org/listes>.
- LITTRÉ, E. 2009. Dictionnaire Le Littré 2.0: logiciel à source ouverte pour consulter hors-ligne, éd. de M. Descerisiers, Free Software Foundation. Available online: <http://code.google.com/p/dictionnaire-le-litre/>.
- MARCHELLO-NIZIA, Ch – LAVRENTIEV, A. Queste del saint graal. 2013., Equipe BFM, Lyon. Available online: http://catalog.bfm-corpus.org/qgraal_cm.
- MOIGNET, G. 2013. Chanson De Roland. Paris: Lyon. ISBN: 2040160116
- PUPIER, P. 1998. Une première systématique des évaluatifs en français». In: Revue québécoise de linguistique, vol. 26, n. 1, pp. 51-78. ISSN: 0710-0167.
- SENSAGENT DICTIONNAIRE ANALOGIQUE. 2017. Available online: <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/index.html>.
- SINCLAIR, J. 2005. Corpus and Text: Basic Principles. Oxford: Oxbow Books. ISBN: 1-8421-7205-0.
- TEUBERT, W. 2009. La linguistique de corpus: une alternative. In: Semen: Revue de sémiolinguistique des textes et discours. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 185-200. Available online: <http://journals.openedition.org/semen/8923> ISBN: 978-2-84867-256-4.
- ZHELTUKHINA, M.R. – BIRYUKOVA, E.V. – GERASIMOVA, S.A. – REPINA, E.A. – KLYOSTER, A.M. – KOMLEVA, L.A. 2017a. Modern Media Advertising: Effective Directions of Influence in Business and Political Communication. In: Man in India, vol. 97, n. 14, pp. 207–215. ISSN: 0025-1569.
- ZHELTUKHINA, M.R. – KRASAVSKY, N.A. – SLYSHKIN, G.G. – PONOMARENKO, E.B. 2016a. Utilitarian and Aesthetic Values in the Modern German Society (Through the Example of Print Media Advertisements). In: IEJME-Mathematics Education, vol. 11, n. 5, pp. 1411-1418. ISSN: 1306-3030
- ZHELTUKHINA, M.R. – VIKULOVA, L.G. – SEREBRENNIKOVA, E.F. – GERASIMOVA, S.A. – BORBOTKO, L.A. 2016b. Identity as an Element of Human and Language Universes: Axiological Aspect. In: International Journal of Environmental and Science Education, vol.11, n. 17, pp. 10413-10422. eISSN 1306-3065.

ZHELTUKHINA, M.R. – VIKULOVA, L.G. – SLYSHKIN, G.G. – VASILEVA, E.G. 2016c. Naming as Instrument of Strengthening of the Dynastic Power in the early middle Ages (France, England, Vth – XIth Centuries). In: International Journal of Environmental and Science Education, vol. 11, n. 14, pp. 7195–7205. eISSN 1306-3065.

Words: 8216

Characters: 54 286 (30,16 standard pages)

prof. Larisa Georgievna Vikulova, Dr.Sc.
Foreign Languages Institute
Moscow City University
5b Maly Kazenny per.
105064 Moscow
Russia
vikulovalg@mail.ru

prof. Elena Genrikhovna Tareva, Dr.Sc.
Foreign Languages Institute
Moscow City University
5b Maly Kazenny per.
105064 Moscow
Russia
elenatareva@mail.ru

prof. Evgenia Fedorovna Serebrennikova, Dr.Sc.
Institute of Philology, Media Communications and Foreign Languages
Irkutsk State University
1 K. Marx str.
664003 Irkutsk
Russia
serebr_ef_76@mail.ru

assoc. prof. Svetlana Anatolyevna Gerasimova, PhD
Foreign Languages Institute
Moscow City University
5b Maly Kazenny per.
105064 Moscow
Russia
gerasvetlana@yandex.ru

Valeriya Aleksandrovna Rayskina
Foreign Languages Institute
Moscow City University
5b Maly Kazenny per.
105064 Moscow
Russia
rayskinav@mail.ru

Teaching the French passive to Kosovar learners

[L'enseignement du passif français aux apprenants kosovars]

Bade Bajrami – Nerimane Kamberi

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.14

Abstract

The purpose of this article is to show the different ways of passivation in French and Albanian with the problem posed by the acquisition of this voice in French. For this purpose, as a first step, we will briefly review the means of passivation in both languages. We will treat for the French, the periphrastic constructions, the so-called "reflexive" constructions while for the Albanian we will see that it has a verbal paradigm with three different types of passive construction. Our study is at the crossroads of two disciplines: contrastive linguistics and didactics. At the contrastive level we highlighted the similarities and divergences on the passive voice between the two languages, and at the didactic level we tried to show on which points our learners of FLE had serious obstacles and how to precede to a teaching / learning more effective this voice in French.

Key words: passive voice, medium voice, reflective voice, contrastive linguistics, didactics of FLE

Résumé

Le but de cet article est de montrer les différentes manières de passivation en français et en albanais avec le problème que pose l'acquisition de cette voix en français. A cet effet, dans un premier temps, nous passerons brièvement en revue les moyens de passivation dans les deux langues. Nous traiterons pour le français, les constructions périphrastiques, les constructions dites « réflexives » alors que pour l'albanais nous verrons qu'il dispose d'un paradigme verbal avec trois types différents de construction passive. Notre étude se situe au carrefour de deux disciplines : la linguistique contrastive et la didactique. Au plan contrastif nous avons mis en évidence les ressemblances et divergences sur la voix passive entre les deux langues, et au plan didactique nous nous sommes efforcée de montrer sur quels points nos apprenants de FLE avaient de sérieux obstacles et comment procéder à un enseignement/apprentissage plus efficace de cette voix en français.

Mots clés : voix passive, voix moyenne, voix réfléchie, linguistique contrastive, didactique du FLE

Introduction

La grammaire scolaire conçoit la voix comme une catégorie verbale au même titre que le temps, le mode, la personne ou le nombre. Comme nous le savons tous, elle indique la façon dont le sujet du verbe participe au procès : par exemple, dans l'actif, il est agent, alors que dans le passif, il est patient et subit l'action. Toutefois, nous sommes d'avis que cela n'est pas toujours aussi évident : le sujet d'une forme active, par exemple, n'est pas nécessairement un agent, mais peut-être un patient, comme dans *il craint*, si bien qu'il n'y a pas obligatoirement de correspondance entre la forme et le sens.

En général on définit le passif par rapport à l'actif, c'est-à-dire la voix passive comme la simple transformation d'une phrase active de base. La forme :

GN1	V	GN2
L'aimant	attire	le fer

est associée à la forme :

b.	GN2	V	prép GN1
	Le fer	est attiré	par l'aimant

Le verbe présente alors une autre construction : le complément d'objet de la forme active est le sujet de la forme passive et quelques fois il en va de même d'un complément indirect dans *Paul pardonne à Marc. Marc est pardonné par Paul* (Grévisse et Goosse, 2011 : 1030) Cette façon de représenter la voix passive, permet de décrire, souvent intégralement, certains phénomènes superficiels à l'intérieur d'un système donné. Il en est ainsi de la relation entre les énoncés passifs et leurs correspondants actifs, ainsi que des contraintes de passivation de certains verbes typiquement transitifs. Force est de constater qu'il n'y a pas toujours concordance d'aspect entre l'actif et le passif : *Paul mange un gâteau* implique un déroulement où l'actif met en scène la source ou l'agent alors que le passif : *le gâteau est mangé* réalise en fait une relation toujours présente mais masquée par l'actif, celle qui décrit la « modification » subie par le patient lors de l'action (Muller 2005 :6), implique un aspect inaccompli, lié à la présence du participe passé. Le passif n'est toujours en concordance avec l'actif que pour les verbes statifs qui marquent un état : *une nappe recouvre la table/ la table est recouverte d'une nappe* au contraire, il y aura décalage lorsque recouvre, avec sujet animé, implique une action en train de se faire : *je recouvre la table d'une nappe*.

Le complément d'agent, quant à lui, est introduit par une préposition qui est le plus souvent *par*, parfois *de* ou une préposition de lieu : *elle est aimée de ses amis*. Il est évident que s'il est facile de formuler la règle de formation du passif, on voit combien son application pose de problèmes en pratique. De même, il faut se garder d'attribuer à actif et à passif leur sens étymologique. Tout comme l'actif n'est pas à relier nécessairement à action produite, le passif ne peut pas l'être à action subie. Par exemple dans *il existe*, le procès renvoie à un état, dans ; *il souffre*, le sujet n'est pas agent, mais patient, dans *il reçoit une lettre*, il est le bénéficiaire de l'action. L'actif présente donc toute une gamme de valeurs sémantiques. Il en va de même pour le passif. Il ne suffit pas qu'un verbe du français ait un emploi en construction directe pour que cet emploi donne automatiquement lieu à un emploi au passif. Ces faits sont bien connus et de nombreuses classes d'emplois de verbes concernés par cette situation ont été recensées dans la littérature (cf. Leclère (1993) et Gaatone (1998)). Il apparaît que la valeur commune que l'on puisse attribuer au passif soit dans l'échange des rôles syntaxiques de sujet et de complément, et dans la possibilité de supprimer le complément prépositionnel. Force est de trouver son unité dans un fonctionnement syntactico-sémantique tel que l'échange des rôles et de la place des éléments. Nous allons d'abord passer en revue les moyens de passivation dans les deux langues.

1. Les moyens de passivation en français

La langue française dispose de deux grands types de structures grammaticales pour exprimer la passivation : des constructions périphrastiques, formées à l'aide d'auxiliaires plus ou moins grammaticalisés, et les constructions dites « réflexives ».

a. Les constructions périphrastiques

Pour ce qui est du premier type, traité *supra*, la construction passive la plus analysée (la seule d'ailleurs prise en compte par la grammaire traditionnelle) est {auxiliaire être + participe passé d'un verbe transitif direct}, considérée comme la «

construction de base du passif » Cette construction admet tout aussi bien la mention de l'agent que son omission: *le président a été élu (par le peuple)*. D'autre part, l'élément thématisé, toujours le patient de l'action dans la relation de prédication, peut être assumé par un argument animé, mais aussi par un substantif inanimé : *la bijouterie a été cambriolée*. Le français admet la transformation passive de la plupart des verbes transitifs directs, mais les possibilités formelles offertes par le système fournissent des résultats qui, tout en étant grammaticalement correct, présentent de fortes contraintes de distribution. Ainsi, la phrase *j'ai trouvé une chaîne en or s'avère* beaucoup plus naturel que son correspondant passif *une chaîne en or a été trouvée par moi*. Outre la construction passive de base, la langue française dispose de quatre autres constructions périphrastiques : {se faire + infinitif}, {se laisser + infinitif}, {se voir + infinitif} et {s'entendre + infinitif}. La construction {se faire + infinitif} admet aussi bien la présence que l'absence de l'agent : *je me suis fait expliquer le chemin (par des passants)*. Cette construction présente, toutefois, deux particularités par rapport à la construction passive dite non marquée. D'une part, il s'agit d'une tournure extrêmement productive à l'oral qui est généralement réservée à un patient humain : *Je me suis fait contredire en réunion, nous nous sommes fait accuser de vol*. Le français dispose également d'un troisième moyen périphrastique de passivation : la structure {se laisser + infinitif} : *je me suis laissé dire que tout allait bien (=on m'a dit que tout allait bien)*. Finalement, on trouve aussi deux autres constructions périphrastiques avec des verbes du domaine sensoriel apparues en français : {se voir / s'entendre + infinitif}, où le verbe *s'entendre* est suivi d'un verbe déclaratif tels que *dire*: *il s'est vu imposer un horaire difficile (=on lui a imposé)*.

b. Les constructions pronominales à sens passif

Plusieurs contraintes pèsent sur cette construction. Elle s'utilise avec un sujet non animé et si le verbe a une construction directe : *la ville s'est beaucoup transformée (= la ville a été beaucoup transformée), ce produit se vend bien*. La construction pronominale peut être mise en rapport avec une construction passive : *ce produit est bien vendu* Ou avec une construction active où le sujet du pronominal est complément *on vend bien ce produit*.

2. Les moyens de passivation en albanais

a. Des formes identiques pour trois voix

En albanais, les liens entre l'action exprimée par le verbe et le sujet de la phrase peuvent s'exprimer morphologiquement sous deux formes, qui s'opposent l'une à l'autre (Gramatika e gjuhës shqipe, Tiranë, 1995), la forme active et la forme non active. La forme active correspond *grosso modo* à la voix active du français. La plupart des verbes transitifs utilisés dans plus d'une diathèse s'emploient aux deux formes: *laj/lahem* « laver/se laver ».

La catégorie de la diathèse englobe tous les verbes y compris ceux qui ne peuvent s'employer qu'à la forme active, tels que les verbes intransitifs *pësoj* « subir », les verbes qui ne s'utilisent qu'à la forme non active tels que : *kollem, dukem, pendohem* « tousser, paraître, se repentir » (Fonetika dhe gramatika e gjuhës së sotme letrare shqipe II, Akademia e shkencave të Shqipërisë, Instituti i gjuhësisë dhe i letërsisë, Tiranë, 1976). La Gramatika e gjuhës shqipe (1995 :270), s'appuyant sur les divers types de liens entre l'action désignée par le verbe et le sujet de la phrase, ainsi que sur l'opposition des formes correspondantes, (active-non active), distingue quatre voix ; active, passive, réflexive et moyenne. Les verbes à la voix active ont une forme active et désignent une action faite par le sujet : *ajo e lexoi romanin për dy ditë* « elle a lu le roman en deux jours ». Les verbes sont à la diathèse passive quand ils sont à la forme non active et désignent une action subie par le sujet de la phrase où l'agent peut être exprimé ou non. Dans cette diathèse sont inclus tous les cas où les verbes à la

forme non active désignent une action qui n'est pas accomplie par le sujet de la phrase : *kur do të thyhet ky zakon ?* « quand cette loi sera-t-elle abolie ? ».

Les verbes sont à la diathèse réfléchie quand ils sont à la forme non active et désignent une action faite et subie simultanément par le sujet de la phrase *krihem, lahem, vishem. përqafohem, përshëndetem, fejothem* « se peigner, se laver, s'habiller, s'embrasser, se saluer, se fiancer ».

Les verbes sont à la voix moyenne lorsqu'ils sont à la forme non active et désignent une action faite par le sujet. Sont inclus dans cette diathèse moyenne quelques verbes qui désignent :

- un mouvement tels que : *hidhem, kthehem, përpiqem, rrotullohem* « s'élancer, revenir, s'efforcer, tourner ».
- une activité psychique, physiologique comme : *gëzohem, hidhërohem, mërzitem, kollem* « se réjouir, se fâcher, s'ennuyer, tousser »
- un changement dans l'état physique, physiologique ou psychologique du sujet, tels que : *plakem, rritem*, « vieillir, grandir ».

On remarquera que nous avons fait aussi une présentation de la voix réfléchie et moyenne en albanais car souvent elles sont difficiles à délimiter de la voix passive en raison de leur identité formelle. Cependant, l'avantage de la langue albanaise, si on peut le considérer comme tel, est qu'elle présente la même construction, pour les trois voix, passive, moyenne et réfléchie. Elle dispose d'un paradigme verbal exprimant le passif avec trois types différents de construction :

- Une forme paradigmatique, dérivé de l'actif, à valeur de médio-passif et de réfléchi en même temps, pour le présent et l'imparfait indicatif

Actif	médio-passif et réfléchi
1 ^{ère} personne du singulier : <i>laj (je lave) / la-hem (je me lave, je suis lavé)</i>	
- Une forme avec la particule *u*, qui caractérise le passé simple ou aoriste,

Actif	Passif
1 ^{ère} personne du singulier : <i>lava (je lavai) / u lava (je fus lavé, je me lavai)</i>	
- L'albanais dispose aussi d'un passif, composé de l'auxiliaire « *jam* » (être) et le participe invariable (désinence *-ar*) dans lequel on a le schéma classique de l'opposition actif / passif qui signale le changement de diathèse par rapport à l'auxiliaire « *kam* » avoir.

Actif	Passif
1 ^{ère} personne du singulier : <i>kam larë (j'ai lavé) jam larë (je suis lavé, je me suis lavé)</i>	

Des trois formes, la troisième est celle qui, du point de vue fonctionnel, correspond le mieux au passif *stricto sensu*, c'est-à-dire que le sujet au nominatif dans la construction active devient complément d'agent dans la phrase passive alors que l'objet à l'accusatif de la phrase active devient sujet dans la construction passive et qui admet d'expliquer le nom d'agent en position périphérique, comme nous montre l'exemple suivant :

<i>Gjyshi im</i>	<i>ka ndërtuar</i>	<i>Këtë shtëpi.</i>
<i>grand-père-POSS</i>	<i>avoir construit</i>	<i>cette maison</i>
<i>Mon grand-père a construit cette maison.</i>		

<i>Kjo shtëpi</i>	<i>Është ndërtuar</i>	<i>Nga gjyshiim.</i>
<i>Cette maison</i>	<i>être-PASS construit</i>	<i>par grand-père-POSS</i>

Cette maison a été construite par mon grand-père.

Il apparaît que l'albanais possède des formes médio-passives synthétiques aux temps simples (inaccompli). Alors qu'aux temps composés (accompli), il emploie *jam* « être » et une forme participiale invariable. En outre, il présente une situation originale : mis à part les formes synthétiques au présent et à l'imparfait de l'indicatif, et les formes analytiques avec « être » aux temps composés de l'accompli, il se sert aussi de la particule *u* (qui correspond à l'origine à un réfléchi) et des formes de l'actif pour former l'aoriste. Signalons encore une autre particularité de l'albanais. Les formes médio-passives s'emploient aussi avec une valeur réfléchie : *lahem me ujë të ftohtë* « je me lave avec de l'eau froide ». Mais la forme médio-passive peut être ambiguë : *lahet* veut dire aussi bien « il se lave » que « il est lavé (par) ». Etant donné leur forme commune, il est souvent difficile de délimiter la voix réfléchie et la voix moyenne. Donc le même morphème verbal a valeur passive, moyenne et réfléchie, en d'autres termes les formes sont identiques pour les trois diathèses.

b. Actif à valeur de passif

Il est évident que la fonction principale de la passivation est de changer l'objectif communicatif d'une phrase. En français, la voix passive est exigée en thématissant un actant autre que celui de sujet de la phrase active. Cela se passe en français et plus généralement dans les langues non flexionnelles. Cependant, dans les langues comme l'albanais où la fonction syntaxique est exprimée par la flexion nominale et qui par conséquent disposent d'un ordre des mots plus souple, le simple déplacement des actants peut réaliser la même fonction communicative aussi bien avec la voix passive qu'avec la voix active. La simple topicalisation du nom d'objet est suffisante pour donner à la phrase une interprétation passive. Dans ces cas-là, on pourrait parler de valeur passive comme le montre les exemples suivants :

Kristofer Kolombo e zbuloi Amerikën
(*Christophe Colomb a découvert Amérique*)

Amerikën e zbuloi Kristofer Kolombo
(*L'Amérique Christophe Colomb a découvert*)

Cette structure, très fréquente en albanais, a l'avantage de maintenir la voix active tout en mettant en topique l'objet, ce sur quoi on veut insister et qui est important. Cette construction donne à première vue l'impression d'une voix passive et peut ainsi présenter de sérieux problèmes de traduction pour l'étudiant de FLE.

En conclusion on peut dire que dans les deux langues, il existe un type de voix marquée, formée par un verbe auxiliaire, complémentaire par rapport à la forme non finie du verbe qu'une langue comme le français qui dispose d'un système casuel plus pauvre et d'un ordre des mots plus rigide a élaboré des formes qui sont typiquement passives grâce à des auxiliaires spécifiques, bien que la thématisation du nom d'objet défini reste un moyen, pratiqué surtout dans la langue parlée. L'albanais, caractérisées par une flexion nominale et par conséquent par un ordre plus souple des mots peut réaliser la même fonction communicative aussi bien avec la voix non marquée

(active) qu'avec la voix marquée (la simple thématization du nom d'objet est suffisante pour donner à la phrase une interprétation passive). (La voix non marquée (basique), est celle des phrases actives, quand le premier actant correspond au sujet. La voix marquée exprime une variation syntaxique de cette construction, qui conserve le même contenu notionnel).

c. Questionnement

Constatant les nombreux problèmes de traduction de ces voix en français causées par les interférences + de leur LM nous nous sommes interrogées et avons été amenée à formuler les deux hypothèses suivantes :

- Comme mentionné ci-dessus, il n'est souvent pas aisé de délimiter ces voix en albanais puisque l'uniformisation du système grammatical, donne selon l'emploi temporel, pour les trois voix, 3 formes différentes. Par conséquent, notre apprenant de FLE, se verra au préalable confronté au problème de délimitation de la voix dans sa LM qu'il devra au préalable bien connaître et différencier. Nous pensons que la plus grande difficulté va se situer au niveau temporel de la forme non active qui va l'induire en erreur. Du fait de sa ressemblance à celle du français, l'étudiant de FLE aurait tendance à considérer la forme en être + pp V, utilisée pour les temps composés comme passive, et les formes simples comme des voix réfléchies.
- Sachant que le français est une langue rigide en ce qui concerne la place des actants et que l'albanais, langue flexionnelle, est plus souple sur ce point, l'étudiant albanophone de FLE est sujet aux erreurs de structure « objet verbe sujet » par interférence de sa langue maternelle.

d. Test et résultats

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons procédé à un test qui a été fait auprès des étudiants du Département de français de l'Université de Pristina. Tenant compte de leur niveau et sachant que la voix passive a été traitée dans les modules de langue, nous avons sélectionné quinze étudiants de seconde et troisième année. La tâche du test consistait à traduire en français des phrases simples dont le lexique était supposé connu des étudiants. Dix phrases soigneusement élaborées en albanais renfermant des verbes à la voix active, passive, réfléchi et moyenne devaient être traduites en français. Les résultats obtenus devraient nous permettre de confirmer nos hypothèses. Par la suite, nous allons présenter ces phrases.

La première phrase *foshnjën e shëron mjeku* « le médecin soigne l'enfant » est une construction active. Mais la thématization de l'objet, donne à première vue une impression de forme passive qui a d'ailleurs induit en erreur les étudiants qui l'ont tous traduit comme phrase active en gardant à la même place les actants en français et en donnant ainsi un autre sens à la phrase initiale « l'enfant soigne le médecin ».

Par la suite, les phrases renferment un verbe à la forme non active en albanais. L'exemple *topi rrëmbehet nga Pali* « la balle est saisie par Paul » contient un verbe à la forme non active, un agent explicité « nga Pali » et un sujet « topi ». Le temps est un présent. Les résultats montrent que la structure est maintenue. Cinq étudiants la traduisent par la construction « être + participe passé », quatre par un verbe actif présent « la balle saisit Paul » et quatre par un verbe réfléchi au présent « la balle se saisit par Paul ». Remarquons que l'emploi de l'agent introduit par la

préposition » nga » aurait dû guider les étudiants vers une voix passive en français aussi.

La phrase *nga mjeku shërohet i sëmuri* « le malade est guéri par le médecin » présente également une construction passive en albanais de structure « agent + V forme non active + sujet » conforme à la nature de la langue albanaise dont l'ordre des constituants est plus libre, l'agent pouvant ainsi être placé en tête de phrase dans le but d'une thématization. En ce qui concerne la position des actants, les résultats montrent que cinq étudiants ont employé en français la structure Sujet + être Vpp + agent parmi lesquels deux de manière exacte et trois en ajoutant le pronom réfléchi « se » (le malade se guérit par le médecin). Quant aux dix autres étudiants, ils ont tous appliqué la structure de leur langue maternelle : par agent + (se) V + S parmi lesquels six ont employé le pronom réfléchi *se*.

La quatrième phrase *nga dielli u nxeh dhoma* « la chambre fut réchauffée par le soleil » est également une construction passive en albanais, de même structure que la phrase précédente avec le complément d'agent en première position mais le temps utilisé est l'aoriste marqué par la particule *u*. Les résultats montrent que douze étudiants ont utilisé correctement *dhoma* « la chambre » comme sujet du verbe en le plaçant devant le verbe, mais il faut noter que six apprenants ont placé l'agent devant le sujet de la manière suivante: « par le soleil la chambre est chauffée ». Il ne fait aucun doute que ce placement en tête de l'agent devant le sujet soit une interférence de la LM qui comme cité ci-dessus a un ordre plus souple des mots ; on peut aussi bien dire *nga dielli u nxeh dhoma* ou *nga dielli dhoma u nxeh* sans modifier le sens de la phrase. Parmi ces douze étudiants six ont utilisé correctement la voix passive en français, un seul étudiant a employé le pronom réfléchi. Les résultats obtenus dans cette phrase prouvent que ces étudiants sont conscients que le sujet est « *dhoma* » et que par conséquent il doit être positionné devant le verbe.

La phrase suivante proposée à traduire *hapet një shishe tjetër* « une autre bouteille est ouverte/ on ouvre une autre bouteille » présente la particularité de ne pas avoir d'agent exprimé. Elle renferme un verbe à la forme non active, au présent, et elle est de forme passive car le sujet subit l'action. Il apparaît que dix étudiants ont employé le pronom réfléchi « se » (*une autre bouteille s'ouvre) alors que cinq autres ont employé la forme passive (une autre bouteille est ouverte).

La phrase *vajza do të lahet nga e ëma* « la fillette sera lavée par sa mère » est elle aussi à la forme passive, le verbe est non actif, au futur. L'ordre des mots correspond à celui du français, soit Sujet + Verbe+ complément d'agent. Les productions montrent que huit étudiants ont correctement employé la voix passive avec un futur ou un futur proche. Alors que sept autres ont utilisé le pronom réfléchi *se* de la manière suivante (* la fille va se laver par sa mère).

La septième phrase *ai emërohet drejtor* « il est nommé directeur » est à la voix passive en albanais. Dans leur production, dix de nos apprenants emploient le verbe au présent à la voix active « *il nomme directeur » quatre avec une forme réfléchie * *il se nomme directeur*, seulement un étudiant avec la construction passive adéquate: *il est nommé directeur*.

La traduction suivante proposée *kjo shtëpi është ndërtuar nga gjyshi im* « cette maison a été construite par mon grand-père » est à la voix passive au passé composé. Les productions montrent que onze étudiants ont bien utilisé la forme correspondante en français alors que quatre ont employé le pronom réfléchi *se* devant le verbe (*cette maison s'est construit par mon grand-père).

Unë kthehem në shtëpi « je rentre à la maison » est une phrase renfermant un verbe à la voix moyenne, c'est-à-dire que le sujet du verbe accomplit l'action mais la forme verbale est non active. Les productions de nos participants montrent que quatre étudiants ont bien utilisé le verbe en français « je rentre/ retourne à la maison. Alors que les onze autres ont ajouté le pronom réfléchi « me » (*je me retourne à la maison), ce qui témoigne indéniablement du transfert de la langue maternelle.

La dernière phrase *Linda dhe Rina janë krehur vetë* « Linda et Rina se sont peignées seule » renferme le verbe au passé composé à la forme non active à la voix réfléchie parce que Linda et Rina ont accompli elles-mêmes cette action sur soi. Les résultats obtenus sont : sept étudiants ont employé le pronom réfléchi « se » (*Linda et Rina se sont peignées seules*) et huit ont utilisé la forme passive du verbe (**Linda et Rina sont peignées seules*). Ce qui nous conforte dans notre hypothèse que les temps composés des formes non actives sont considérées par la plupart des étudiants comme des voix passives.

Pour une lecture plus rapide, les résultats sont représentés dans le tableau ci-dessous. La première colonne indique l'ordre des phrases albanaises avec une initiale A pour actif, P pour passif, M pour moyen et R pour réfléchi. La troisième colonne montre le nombre d'étudiants qui ont répondu pour la phrase donnée par une construction passive, la quatrième par une forme réfléchie et la cinquième par une forme active en français. L'avant dernière colonne indique le nombre d'étudiants qui ne l'ont pas traduite, alors que la dernière colonne montre comment elle doit être traduite en français. Les chiffres soulignés en caractère gras indiquent une traduction erronée, alors que ceux qui ne sont pas soulignés une traduction exacte.

Voix	Phrase	Passif	Réfléchi	Actif	SR	FR
1.A	<i>Foshnjën e shëron mjeku</i> (présent)	15	-	0	-	A
2.P	<i>Topi rrëmbëhet nga Pali</i> (présent)	5	4	4	2	P
3.P	<i>Nga mjeku shërohet i sëmuri</i> (présent)	2	6	7	2	P
4.P	<i>Nga dielli u nxeh dhoma</i> (aoriste)	12	1	-	2	P
5.P	<i>Hapet një shishe tjetër</i> (présent)	5	10	-	-	P
6.P	<i>Vajza do të lahet nga e ëma</i> (futur)	8	7	-	-	P
7.P	<i>Ai emërohet drejtor</i> (présent)	1	4	10	-	P
8.P	<i>Kjo shtëpi është ndërtuar nga gjyshiim</i> (passé composé)	11	4	-	-	P
9.M	<i>Unë kthehem në shtëpi</i> (présent)	-	11	4	-	A
10.R	<i>Linda dhe Rina janë krehur vetë</i> (passé composé)	8	7	-	-	R

En ce qui concerne la première phrase, les résultats obtenus confirment notre première hypothèse sur la position de l'objet thématique que les étudiants ont tous considéré comme passive en raison de la thématique de l'objet qui donne, comme cité ci-dessus, une impression de passif. Bien que le nom *foshnjën* soit à l'accusatif et le nom *mjeku* au nominatif, et le verbe à la forme active. Hormis le temps qui diffère, les phrases 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8 sont toutes à la diathèse passive et par conséquent auraient dû être transposées en phrases passives en français. Les phrases 2, 3, 5 et 7 sont au présent. La lecture du tableau indique un chiffre assez élevé du réfléchi, une tendance à l'emploi du pronom réfléchi dans les 6 phrases. Ce phénomène d'utilisation est encore plus saillant avec le médio-passif, phrase 9, où le taux d'emploi du pronom réfléchi est très élevé. Apparemment un certain nombre d'étudiants ont tendance à considérer les terminaisons des verbes au présent de la forme non active comme une marque de réfléchi. Quant à la dernière phrase qui est au passé composé de la diathèse réfléchie, on constate que plus de la moitié des étudiants

(8) l'ont traduite par une voix passive, ce qui corrobore notre hypothèse sur les temps composés des formes non actives de l'albanais considérés par nombre d'apprenants comme des structures passives tandis que celles des temps simples comme des structures pronominales.

Conclusion

Nous avons présenté la voix passive dans les deux langues en question avec une perspective contrastive en insistant un peu plus sur celle de l'albanais pour un lecteur non averti de l'albanais étant des langues assez éloignées, certaines structures analysées n'existant pas en français. Il apparaît que les productions linguistiques « déviantes » des apprenants albanophones de FLE peuvent être expliquées par une différence syntaxique entre les deux langues en présence, notamment dans le cas de la structure passive de base qui est bien plus complexe en albanais. Les ressemblances partielles entre les deux langues peuvent s'avérer dangereuses pour l'apprenant en générant des erreurs d'interférence. Bien que certaines des constructions analysées soient « communes » aux deux langues étudiées, l'étude a permis de montrer que la simple transposition formelle ne fournit en français des résultats naturels que dans des contextes très spécifiques. Pour l'enseignement, il serait donc nécessaire de proposer une démarche d'enseignement-apprentissage d'une langue en situation, nécessité qui est dans le cas de la voix passive, une exigence incontournable afin de contrecarrer, chez l'albanophone apprenant de FLE, la tendance à un usage déplacé du pronom réfléchi et de structures actives incorrectes dues à la thématization de l'objet en albanais. Pour une bonne assimilation de la voix passive, il faut observer les difficultés auxquelles se heurtent les étudiants albanophones. Ensuite, il faut recourir à des exercices de grammaire qui, accompagnés d'une réflexion grammaticale adéquate contribuent à l'acquisition raisonnée de la compétence linguistique et visent à mettre en œuvre les connaissances théoriques.

La langue source exerce en effet sur l'acquisition de la langue cible une double influence, à la fois positive et négative. C'est grâce à la connaissance de sa propre langue qu'un individu peut apprendre une langue étrangère, mais cette langue maternelle est aussi un facteur de ralentissement de l'acquisition de la langue cible. Debyse rappelle "transfert l'effet positif d'un apprentissage sur un autre et interférence l'effet négatif".

Bibliographic references

- BESSE, H. – PORQUIER, R. 1991. Grammaire et didactique des langues, Paris: Hatier-Didier. ISBN : 978-2-278-06933-0
- CREISSEL, D. 1995. Eléments de syntaxe générale, Paris: PUF. ISBN :978-2130470076.
- DEBEYSER, F. 1970. "La linguistique contrastive et les interférences". *Langue française*, n. 8, pp. 31- 61, ISBN : 978-0-313-07696.
- JALENQUES, P. 2015. Le passif en français et les lacunes distributionnelles des verbes, ISBN : 9782200931100. *Corela* [En ligne], 13-1 | mis en ligne le, Available online : <http://journals.openedition.org/corela/4015>, DOI : 10.4000/corela.4015.
- GAATONE, D.1998. Le passif en français. Paris / Bruxelles : Duculot, ISBN : 2801111996.
- LECLERE, C. 1993. Classes de constructions directes sans passif, In: *Langages*, 27^e année, n°109, Sur le passif, sous la direction de Gaston Gross. pp. 7-31. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1993.1087>
- LE GOFFIC, P.1970. Linguistique et enseignement des langues : à propos du passif en français. *Langue française*, n°8, Apprentissage du français langue étrangère, sous la direction d'Emmanuèle Wagner. pp. 78-89.

DOI: <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5529> Available online:
www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5529
LE GOFFIC, P. 1993. Grammaire de la phrase française. Paris: Hachette, ISBN : 978-2010203831.
AGALLIU, F. et al. 1995. Gramatika e gjuhës shqipe, vol. I: morfologjia (La grammaire de la langue albanaise: morfologjia), Tirana: Académie des sciences. ISBN-10: 99927-761-6-1.
GREVISSE, M. – GOOSSE, A. 2011. Grammaire Langue française Le Bon Usage, De Boeck Duculot, 15e édition. ISBN: 9782807300699.
MULLER, C. 2005. Diathèses et voix en français »Interaction entre sémantique et pragmatique, Actes du XI Séminaire de Didactique Universitaire (Constanța 2004, Université Ovidius, Association des Chercheurs en Linguistique Française). Bucarest: ASE. pp. 73-95.
RIEGEL, M. et al. 1994. Grammaire méthodique du français. Paris: Hachette, ISBN: 9782200927806.

Words: 5275

Characters: 32 409 (18,01 standard pages)

Associate prof. Bade Bajrami
Department of French Language and literature
Faculty of philology, University " Hasan Prishtina" of Prishtina
10 000 Prishtina
Kosovo
Bade.bajrami@uni-pr.edu

Associate prof. Nerimane Kamberi
Department of French Language and literature
Faculty of philology, University " Hasan Prishtina" of Prishtina
10 000 Prishtina
Kosovo
nerimane.kamberi@uni-pr.edu

Peculiarities of using demonstrative pronoun *ça* in the modern French language

[Les particularités de l'emploi du pronom démonstratif *ça* en français contemporain]

Aleksei A. Zaitsev – Dinara G. Vashieva

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.15

Abstract

The paper discusses the use of the clipped form of the demonstrative pronoun *ça* in the modern French language, and the issue of language change mechanisms as well. The study is implemented on the fictional works by the French writers of the second half of the 20th century and early 21st century. It also deals with decoding monological and dialogical genres of the modern French spoken language, performed within the framework of the project «The modern French language phonology». The study has revealed an extension of the scope of using the clipped form of demonstrative pronoun *ça*, that is displacing the synonyms *cela* and *ce* not only from direct, but also from indirect speech. Strengthening the neutralization process, when using demonstrative pronoun *ça*, used as a substitute for *as cela* and *ce* makes it possible to build up the language change mechanism chain.

Keywords: demonstrative pronoun *ça*, language change, colloquial speech, usage extension, modern French language

Résumé

L'article est consacré à l'analyse de l'emploi de la forme réduite du pronom démonstratif *ça* en français contemporain, ainsi qu'à la question des mécanismes des changements de langue. La recherche est mise en œuvre sur le matériel de la communication littéraire des écrivains français de la deuxième moitié du XXe – début du XXIe siècle, ainsi que sur celui des transcriptions des monologues et dialogues du français contemporain parlé, faites dans le cadre du projet «Phonologie de la langue française contemporaine». L'extension du domaine de l'emploi de la forme réduite du pronom démonstratif *ça*, qui déplace activement les synonymes de *cela* et *ce* non seulement au discours direct, mais aussi au discours indirect, est révélée. On y révèle l'extension du domaine de l'emploi de la forme réduite du pronom démonstratif *ça*, qui déplace activement les synonymes de *cela* et *ce* tenant non seulement discours direct, mais aussi du discours indirect. Le renforcement du processus de la neutralisation, lorsqu'on utilise le pronom démonstratif *ça* en tant que substitut de *cela* et *ce*, permet de construire une chaîne du mécanisme des changements de langue.

Mot clés: pronom démonstratif *ça*, changements de langue, discours familier, extension de l'emploi, français contemporain

Introduction

Il n'est pas besoin d'un long préambule pour justifier ce fait que le langage est un système complexe. Son système apparaît sans cesse en mouvement. Est-ce un mouvement illusoire, qui s'épuise sur place en efforts stériles ? Ou bien le langage tend-il vers une fin idéale, dont il se rapprocherait à chaque étape de son évolution ? En effet, comme Budagov (1965) l'a souligné, «le langage se développe non seulement dans le passé, mais également dans le présent. Son mouvement se ressent

même dans le synchronisme. Par conséquent, le concept du développement est tout aussi important pour le synchronisme que pour le diachronisme».

Nous connaissons l'histoire de certaines langues pendant des périodes de temps imposantes. Gnezdilova (2019) écrit que la langue est un fait historique, attesté sous des formes très variées, à des dates fort différentes, sur toute l'étendue de notre globe. Nous les voyons souvent se transformer avec une grande rapidité. Nous sommes donc en droit de nous demander quel est le sens de ces transformations, et à poser en d'autres termes la question des changements linguistiques.

Actuellement, le français traverse une période de transition. Cédéra-t-il à la poussée néologisante, qui peut balayer les meilleurs acquis des transformations subies au cours de son histoire, se figera-t-il à tel point qu'il ne pourra subvenir à tous les besoins de communication, ou s'engagera-t-il dans la voie d'une raisonnable évolution?

Ces questions inquiètent non seulement les linguistes mais aussi tous les Français, soucieux de la vitalité et du prestige de leur langue.

Tout mouvement ne va pas sans heurts ni sans contradictions. Les débats déclenchés autour de l'avenir du français en sont un témoignage flagrant. Les esprits lucides se rendent parfaitement compte de la nécessité d'une réglementation de la langue, qui ne se produit pas toujours de façon efficace. Cette réglementation ne doit pas porter préjudice à son identité, car elle est censée suivre le rythme des changements qui s'opèrent dans le monde actuel. D'une part, il y a lieu de se récrier contre le flot d'innovations qui va à l'encontre du génie de la langue ; d'autre part, il est indispensable de créer constamment de nouvelles formes d'expression (lexicales ou grammaticales) pour être de son temps, au diapason de l'époque. De là, des opinions qui s'entrechoquent et qui, espérons-le, apporteront à la longue les meilleures solutions quant au choix des moyens d'expression. Comme le suggère Sauvageot: «La langue «commune» nouvelle doit être réglée de sorte que ceux qui s'en rendront maîtres puissent tout aussi bien goûter le classicisme français que ce qui a suivi. C'est faire appel à la continuité» (Sauvageot, 1978). Ce conseil, formulé il y a plus de 40 ans, ne perdra rien, et pour encore longtemps, de son actualité.

Au cours des dernières décennies a paru un nombre d'ouvrages visant justement à étudier les changements linguistiques au sein de la communauté parlante. Les linguistes s'intéressent à ce problème depuis très longtemps.

Il est à noter que les XXe et XXIe siècles sont marqués par les progrès considérables du français. Le développement rapide de l'économie, la diffusion de l'instruction, l'introduction d'internet dans les habitudes de communication y ont largement contribué (Galimova et al., 2019). Tout nouveau moyen de communication inventé bouleverse les habitudes et crée souvent de nouveaux comportements. Différents exemples sont à relever : l'imprimerie, le téléphone ... très peu de contemporains soupçonnaient ce qu'ils allaient permettre.

Nous nous proposons pour tâche d'analyser le système de la langue. Nous optons cependant pour une mise en lumière de l'étude de la parole, car seule l'analyse de la pratique peut fournir des preuves.

Notre recherche sur l'emploi du pronom démonstratif ça constitue une première tentative pour aborder la question du mécanisme des changements linguistiques, d'une manière objective et empirique. C'est que le système de toute langue vivante est instable. Il renferme en lui autant de causes de changement que le système phonétique. Mais il y a une différence dans la manière dont s'effectue le changement des deux systèmes. Le changement grammatical ne porte jamais que sur les mots, et non sur les morphèmes en général.

La cause du changement grammatical est non dans les catégories de l'esprit, mais dans l'usage opéré par la langue. Le changement grammatical part toujours d'un

emploi donné et n'a par la suite chaque fois qu'une extension limitée. Ce n'est pas le système qui se modifie, comme dans certains changements phonétiques, mais seulement un des éléments du système ; et encore : dans un emploi donné.

Revue de littérature

En faisant une petite digression historique, il convient de noter que les quatre premières éditions du Dictionnaire de l'Académie française, exprimant les aspirations extrêmement puristes de leurs auteurs, avaient superbement ignoré le pronom ça. Mais en 1798, quelques années après qu'on ait beaucoup entendu chanter le refrain de la chanson «Ah ça ira, ça ira!», en pleine période révolutionnaire, le pronom ça s'est faufilé dans la cinquième édition du Dictionnaire avec la mention: «Ça se prend quelquefois pour cela, mais il est populaire et familier. Qu'est-ce que ça vaut? Donnez-moi ça». Dans la dernière édition, de 1835, ça est déjà considéré comme une forme abrégée du pronom démonstratif cela : «Ça se dit par contraction, dans le langage familier, pour cela» (<http://www.academie-francaise.fr/>). Il n'est pas étonnant que, supplanté dans l'usage par ça, cela ait peu à peu été mis au ban des outils grammaticaux.

De nombreux chercheurs ont développé les bases théoriques de la mise en œuvre de la classification des pronoms français (Wolf, 1974; Gak, 2000; Serebrennikova, 1998; Blanche-Benveniste, 1984; et autres). Les travaux de ces chercheurs sont axés sur l'étude des caractéristiques de l'organisation et du fonctionnement du système des pronoms en tant que classe spéciale des unités linguistiques. Cependant, les formes distinctes des pronoms démonstratifs restent insuffisamment étudiées.

Matériaux et Méthodes

Le matériel de la recherche en question comprend des œuvres littéraires des écrivains français de la deuxième moitié du XXe – début du XXIe siècle (plus de 50 titres, pour un volume total de 10 000 pages), ainsi que des transcriptions de monologues et dialogues du français contemporain parlé, effectuées dans le cadre du projet «Phonologie de la langue française contemporaine» (Phonologie du français contemporain – PFC).

Pour collecter des données empiriques, une analyse théorique de la littérature relative au sujet de recherche, linguistique, philosophique et psychologique, a été appliquée. Pour le traitement des données empiriques, il a été fait usage de méthodes de modélisation linguistique, ainsi que d'un traitement de données statistiques, l'interprétation de celles-ci étant effectuée par des méthodes de recherche comparative, transformationnelle et descriptive.

La recherche a été menée en trois étapes.

Au cours de la première étape, le choix de l'objet, du sujet et du problème de recherche, ainsi que l'analyse théorique, ont été effectués ; la base de recherche et la méthodologie ont été déterminées, l'hypothèse a été formulée.

Lors de la deuxième étape, on a révélé par la méthode de l'échantillonnage continu des phrases contenant la forme du pronom démonstratif ça. Les exemples donnés en guise d'illustration sont très loin d'épuiser leur nombre dans le corps du matériel étudié.

À la troisième étape, on a procédé à l'analyse et la synthèse des résultats de la recherche linguistique et proposé le modèle du changement linguistique.

Résultats et discussion

De nombreux chercheurs s'occupant de la syntaxe normative et stylistique de la langue française attirent l'attention sur l'expansion de l'emploi du pronom démonstratif ça, au détriment des pronoms cela et ce. Tous ces chercheurs partagent

l'opinion que la forme *ça*, existant dans le langage familier, porte une certaine connotation sémantique de familiarité grossière, de négligence, de mépris, de tendresse, de compassion, etc.

Pour illustrer ce point de vue, on cite généralement un certain type de proposition, à savoir les propositions avec reprise ou anticipation, appelées propositions segmentées, dans lesquelles *ça* joue le rôle d'un moyen de mise en relief, en soulignant l'un ou l'autre des éléments de l'énoncé. La plupart des chercheurs se limitent à considérer des structures de ce type, réduisant ainsi le champ de leurs observations des exemples avec *ça*, ne désignant qu'un être vivant. Par exemple:

Et un homme, ça boit son café, le matin (Clavel, 1974); *Les débutants, ça gaspille, ça boit beaucoup, et puis le moteur en a peut-être consommé une grande quantité* (Frison-Roche R., 2001); *Ça vous, amuse, vous ces petits cousins* (Sagan, 2008).

On peut trouver la corrélation de *ça* avec le nom désignant une personne déjà dans les œuvres de H. de Balzac. Par exemple: *Elle [...]se croit si sainte; ça communie tous les mois* (Balzac).

Correspondant aux noms désignant une personne, le pronom *ça* a une certaine valeur émotionnelle et expressive. Cependant, cette nuance estimée peut se perdre dans des constructions similaires, dès que *ça* est corrélatif d'un nom qui indique un objet ou un phénomène. Par exemple:

Je vous ai préparé deux guerbas: ça sent le bouc, mais c'est frais ... (Frison-Roche, 2001). *Les pierres, c'est dur et ça ne bouge pas* (Sartre, 2007).

Dans certains ouvrages consacrés à la syntaxe de la langue française, nous trouvons une indication sur l'emploi de la forme *ça* remplaçant le pronom démonstratif, cela ayant ses différentes significations dans le langage familier. Cependant, l'intérêt des chercheurs n'est pas focalisé sur cet aspect du problème, mais plutôt sur la capacité du pronom *ça* d'avoir une valeur expressive ou émotionnelle, dans certains cas très limités. Pourtant, la fréquence d'utilisation de la forme raccourcie *ça* augmente de plus en plus, principalement en raison de l'omission des formes neutres cela et ce. Une telle extension du fonctionnement du pronom démonstratif *ça*, son implication dans des constructions stylistiquement neutres, présente un intérêt particulier pour dégager le mécanisme des changements linguistiques.

Passons maintenant à l'analyse du matériel linguistique.

En tant que sujet, dans son sens général, *ça* peut être combiné avec des verbes de la sémantique la plus diverse. Par exemple:

1. *C'est touchant que vos sentiments à l'égard du sénateur n'aient pas faibli avec le temps, mais vous pouvez m'étrangler si cela, ça ne changerait rien* (Levy, 2016); *Tiens, ça serait un joli titre pour un roman Un automne à San Francisco; Vu nos relations, ça m'étonnerait; Ça m'arrive* (Levy, 2013).

2. *C'est comme ça que j'ai été blessé d'un éclat d'obus à la hanche. Ça s'est justement passé sur le front de Voroneje ...* (Téry, 1952); *Et à quoi ça sert?* (Rolland, 1955); *Ça n'est pas venu tout d'un coup* (Vaillant-Couturier, 1987).

3. *Tout ça ne dit pas par quelles voies, quand et où fier ou foutre le camp a pris le sens de lever le camp en vitesse* (Cohen, 1970); *... il faut «retourner les poches». Mais savez-vous ce que ça veut dire – juste les mêmes mots - à Poitiers ou à Niort? Ça veut dire; il faut «rapporter les sacs en papiers»* (Cohen, 1970).

Comme on peut le constater, dans tous les exemples cités, *ça* paraît dans son sens général. Il n'est guère possible de voir dans ce type de constructions des nuances de la signification expressive ou émotionnelle. Les deux derniers exemples, tirés du texte de contenu scientifique, présentent un intérêt particulier puisqu'ils montrent la pénétration de la forme raccourcie *ça* dans des styles de la communication écrite, et la

perte progressive par cette forme de son rapport exclusif avec les styles populaire et familial.

Dans le même sens de généralisation, le pronom *ça* est largement utilisé par des auteurs qui font l'exposé à la première personne (parfois sous la forme d'un journal) : J.-P. Sartre, Vilar et al. Ainsi, dans le roman de J.-P. Sartre : "La Nausée", le pronom *ça* a complètement remplacé la forme *cela*. Par exemple: *Pourquoi n'en ai-je pas parlé? Ça doit être par orgueil et puis, aussi, un peu par maladresse* (Sartre, 2007).

L'emploi illimité de la forme raccourcie *ça* peut expliquer son envahissement progressif de la zone du pronom démonstratif *ce* dans la construction avec le verbe être (même dans les idiomes comme : « Ce n'est pas vrai »), et avec les verbes modaux : pouvoir, devoir. Par exemple:

1. *Ça n'est pas juste* (Frison-Roche R., 2001) ; *Si je parle à propos de cette histoire, ça n'est pas que je mette en balance Flore* (Courtade, 1954) ; *Mais ça n'est rien, ça!* (Téry, 1952).

2. *La panne! Si près du but. Non. Ça n'était pas juste* (Frison-Roche, 2001) ; *Un verre de thé peut-être? Ça ne serait pas de refus* (Téry, 1952).

3. *Mais ça n'est pas un palais, c'est un métro pour aller son travail* (Téry, 1952).

Dans le dernier exemple, on peut sentir l'envie de l'auteur du reportage de souligner l'importance du phénomène, ce qui entraîne l'emploi de la forme raccourcie *ça* au lieu de la forme traditionnelle *ce* - *ce* n'est pas...

Assez souvent, *ça* remplace le pronom démonstratif *ce* comme partie nominale du prédicat. Par exemple: *Un drôle de gars ... un peu individualiste, c'est ça qui l'a perdu ; ... autrefois, à Londres, à Meknès, à Tokio ... j'ai eu des aventures. C'est ça qu'on m'enlève, à présent*(Sartre, 2007).

Une caractéristique remarquable du français contemporain est que le pronom raccourci *ça* est en mesure de concurrencer, dans la fonction de sujet, les pronoms personnels de la 3ème personne. C'est le cas des constructions dans lesquelles le locuteur est indifférent à l'appartenance de genre du sujet, puisque le pluriel est perçu comme la désignation d'un ensemble indifférencié, ou plus souvent, lorsque la détermination quantitative est insignifiante pour les interlocuteurs.

L'emploi de *ça* en tant que sujet au lieu des pronoms personnels de la 3ème personne est lié d'une part à la structure de la phrase, et d'autre part au type du nom auquel correspond le pronom démonstratif. Souvent, dans ces cas, la forme *ça* est utilisée pour mettre en relief le sujet. Par exemple: – Et sinon euh, à Dijon vous avez toujours habité euh, au même endroit? – Euh, ben moi j'étais à Nlieu euh, **ça** fait un moment, **ça** fait, **ça** fait quatre cinq ans que je suis à Nlieu; *Ouais, ça fait chaud parce que là, c'était l'équivalent d'un R.M.I., enfin pas quasiment quoi, c'est euh, pour la nounou; Ben ça dépend, non euh, on a, ça nous arrivait plusieurs fois d'héberger des gens euh, mais euh, comme ça quoi* (<https://public.projet-pfc.net/hyperaudio/index.php?folder=21amal&type=g>).

Le matériel de recherche montre qu'on peut parler d'une répartition particulière des fonctions entre des formes «concurrencées», un pronom démonstratif et personnel : pour le pronom *ça*, la norme du langage familier est la substitution d'un nom non-animé de n'importe quelle appartenance de genre, pour un pronom personnel – la substitution d'un nom désignant une personne.

Il existe une très large série de contextes dans lesquels *ça* est employé en tant que complément au discours direct et au discours indirect dans les ouvrages des écrivains de la deuxième moitié du XXe - début du XXIe siècle, ce qui reflète les particularités du français familier. Par exemple:1. *Qui vous a fait ça?* (Levy, 2016); *Pourquoi aurait-il révélé ça au sénateur?* (Levy, 2016);

2. *Je vois ça! Que s'est-il passé? dit Lauren* (Levy, 2005);

3. *En attendant, je vais imprimer ça et le placer en évidence sur son bureau* (Levy, 2015); *Vous ne pouvez pas rater ça* (Levy, 2013) ;

4. *Daniel m'a lu de vos vers ... Ah, j'ai eu tort de vous raconter ça!* (Gard, 2003) ; – *Je ferai enlever ça – c'est une petite assiette portant le nom du locataire* (Courtade, 1954) ; *Si tu appelles ça aider!* (Courtade, 1954); *Tu fais le dégoûté ... j'ai connu ça, mon petit* (Daix, 1994);

5. *Pascal trouve ça absurde* (Aragon, 2000); *Le travail avec Marc, Jacques Roussel ne trouve pas ça très sérieux* (Daix, 1994).

Le pronom ça en tant que complément d'objet direct est largement représenté dans le discours direct, mais ne s'est faufilé qu'une seule fois dans le texte de l'auteur – dans le rapport de Simona Teri. Par exemple:

Toute la presse marshallisée parle du "rideau de fer". Moi, j'appellerais plutôt ça le rideau de dollars ... ; On ouvre par son milieu la première poupée-boîte –...– et on trouve, à l'intérieur, une autre poupée pareille, mais de couleurs différentes... Quels cris de joie quand on déboîte tout ça (Téry, 1952).

En plus, le pronom démonstratif ça, dans la fonction à la fois de sujet et de complément d'objet, se rapporte aussi librement aux objets et aux phénomènes concrets mentionnés précédemment. Dans ce cas, ça est l'équivalent du pronom personnel de la 3 personne ou du nom correspondant.

1. *Je suis sûr que tout va bien, il n'y a qu'à me secouer légèrement, ça cesse tout de suite* (Aragon, 2000) ; *Et, bien, on s'y attend, et on prend ça, il lui passe le flacon* (Gard, 2003) ;

2. *Il était considéré comme un lieu de rendez-vous comme un cataclysme, mais si ça devait frayer la voie à Pétain!* (Aragon, 2000); *Ténére, ça devait se trouver derrière les grandes tours de grès? ...* (Frison-Roche R., 2001);

3. *Quand j'en fume une, c'est plutôt pour des raisons sentimentales, parce que ça vient de là-bas* (Téry, 1952) ; *Mon compagnon de voyage m'offre une cigarette russe et moi, je lui donne une gauloise en échange. Il n'en a jamais fumé, il trouve ça très fort, ça le fait tousser* (Téry, 1952); *Personne ne lui avait dit que parmi les vieilles à la forme des fenêtres aux colonnes, à la décoration, on pouvait reconnaître l'époque à la quelle ça avait été bâti ...* (Aragon, 2000).

La corrélation du pronom ça avec des objets concrets est particulièrement et souvent exprimée dans les exemples du dernier type : dans les cas où il s'agit d'une grande quantité d'objets, ce qui découle clairement de la signification générale du pronom lui-même.

J'hésite: derrière moi le boulevard conduit au coeur de la ville, aux grandes parures de feu des rues centrales ... Ça neme tente pas du tout ... (Sartre, 2007).

En français, le complément indirect exprimé par le substantif est toujours accompagné d'une préposition, qui est sa marque grammaticale. Donc, le complément indirect peut coïncider formellement avec certains types de compléments circonstanciels. Il arrive aussi que les deux termes soient voisins du point de vue sémantique. Cependant, les liens syntaxiques du complément d'objet et du complément circonstanciel avec le prédicat sont différents, ainsi que la nature du lien de la préposition avec le substantif. Le complément d'objet indirect peut aussi être exprimé par d'autres parties du discours, notamment par les pronoms (conjoints et indépendants): *jelui parle, je pense à lui*, et par les pronoms démonstratifs, y compris le pronom ça. Ça en fonction du complément d'objet indirect remplace de plus en plus la forme complète de cela, non seulement dans le discours direct, mais aussi dans le discours d'auteur. Par exemple:

1. *J'ai eu des aventures, si cela peut te rassurer; et puis change de sujets, je n'ai pas envie de parler de ça*(Levy, 2005) ; *Non, pour ça rien n'est prévu* (Levy, 2005); *Laisse, dit Mia en la rejoignant, c'est à moi de m'occuper de ça, tu as assez de*

travail en cuisine (Levy, 2013); *Pas besoin de ça*: à quoi sert-il de passer la soirée à se fiur soi-même si c'est pour être rattrapé en bout de course à son domicile?(Beigbeder, 1997);

2. *C'est pour ça que vous n'aimez pas Whitman autant que lui* (Gard, 2003); *A quoi bon revenir sur tout ça?* (Gard, 2003); *Pendant que je pensais à tout ça, Claire a mis sa main sur mon épaule* (Courtade, 1954);

3. *Quoi! toutes ces angoisses, tout ce martyre pour ça ... une petite pièce de rien du tout* (Frison-Roche R., 2001) ;

4. *Denise parlait froid de tout ça* (Aragon, 2000) ; *Qui pensait de là-haut, du porche de Trocadéro où les Mercadier avaient fait halte, à quoi que ce fût au monde, à la foule, aux restaurants, aux bicoques, à la bouffée de musique berbère... Qui échappait de tout ça dans l'après-midi finissante* (Aragon, 2000).

Tous les exemples ci-dessus montrent que la forme du pronom *ça*, remplaçant cela et ce, ne présente aucune valeur évaluative ou expressive. Cependant, son appartenance stylistique au langage familier ne permet pas de parler de la neutralisation finale de ce pronom.

Les exemples étudiés montrent que l'emploi du pronom indéfini *tout* avec le pronom *ça* peut renforcer la valeur générale de ce dernier. En même temps, l'expression «*tout ça*» correspond toujours à ce qui a déjà été dit, alors que le pronom *ça* peut lui-même correspondre à la partie de l'énoncé qui le suit. Par exemple:

On était gosse encore, ça nous faisait battre le coeur, les articles de Daudet, le chauffeur Baju... (Aragon, 2000); *Ça* ne t'ennuie pas trop de travailler comme ça, toujours seul? (Gard, 2003); *Ça m'était presque égal, votre antipathie*(Gard, 2003).

A vrai dire, dans de telles expressions, nous avons affaire à un moyen particulier de mettre en relief, de souligner les éléments d'expression. Ce type de phrase segmentée limite la capacité de *ça* à se rapporter à la partie du message qui le suit.

Par conséquent, le pronom démonstratif *ça* peut avoir une autre fonction dans la phrase française, il agit d'un moyen de mise en relief.

Il est à noter que l'une des plus grandes particularités des termes de proposition consiste en ce qu'ils peuvent fonctionner en position détachée. Dans cette position, ces termes se caractérisent par un ensemble de traits spécifiques qui les distinguent des termes correspondants non-détachés. Dans ce cas-là ils sont notamment beaucoup plus indépendants du point de vue syntaxique, sémantique et phonétique, et leur lien avec le terme régissant dont ils sont séparés par une pause (à laquelle correspond une virgule dans la réécriture) est relativement lâche. En conséquence, la proposition contenant un ou plusieurs termes détachés (segmentés) se caractérise par une intonation spécifique qui correspond à la segmentation de la proposition. Les termes en position détachée, en vertu de leur détachement syntaxique, sont liés non seulement au terme régissant, mais aussi à tout le noyau prédicatif (ou à la proposition en entier). Ceci est une conséquence inévitable de l'indépendance syntaxique et sémantique du terme détaché, ainsi que de la courbe mélodique particulière, qui affaiblissent son lien direct au terme régissant.

L'indépendance relative des termes détachés détermine leur mobilité positionnelle : tous les termes détachés sont susceptibles d'occuper n'importe quelle place dans la proposition, notamment de se trouver en position finale, initiale et médiane par rapport au sujet ou au prédicat.

Quant au pronom démonstratif *ça*, ce pronom est assez souvent employé en français moderne dans les phrases segmentées à côté du pronom personnel de la troisième personne. C'est surtout le cas de la reprise:

1. «Avedo», *ça* vient d'abies», disait-il (Vaillant-Couturier, 1987);
2. La ligne, *ça* vaut au moins cinq cents francs (Daix, 1994);

3. Mais les fuites, ça peut compliquer les choses (Willard, 2001).

Contrairement à ce qui se produit avec une phrase segmentée par un pronom personnel à la troisième personne, qui est utilisé lors de la reprise pour mettre en relief le sujet ainsi que le complément d'objet direct et indirect, les constructions avec le pronom démonstratif *ça* ne sont utilisées que pour souligner le sujet.

Un autre type de phrase segmentée qui entraîne beaucoup plus largement le pronom démonstratif *ça* dans sa construction, c'est l'anticipation (l'un des types de la mise en relief, y compris la reprise).

1. *Ça compte si peu, pour moi, en ce moment, mon départ, et ces quatre ans ...* (Gard, 2003);

2. *Ça met de l'animation, ce métro aérien* (Daix, 1994);

Parmi les types de l'anticipation, il y a une construction dans laquelle *ça* anticipe l'infinifit prépositionnel qui suit le prédicat.

1. *Mais ça te fatiguerait, Salomé, de poser ...* (Vaillant-Couturier, 1987); *Ça vous amuserait de le voir de près?* (Gard, 2003);

2. *Ça l'amuse de voir un peu comment les débutants se débrouillent* (Vaillant-Couturier, 1987);

3. *Ça doit être joliment agréable de passer d'une vieille maison de bois à un appartement ultra-moderne!* (Téry, 1952).

L'emploi de cette construction dans le discours direct et indirect est perçu comme une concurrence des tours présentatifs c'est ...qui, c'est ...que, placés en tête de la phrase avec les mots qu'ils encadrent.

Une forte tendance de l'expansion du pronom démonstratif *ça* se traduit par son emploi dans les phrases segmentées, dans la fonction du sujet. Dans ce cas, le prédicat a comme complément la subordonnée. A titre d'exemple citons :

1. *ça l'aurait embêté que son secrétaire fût la tête* (Aragon, 2000);

2. *Ça l'agaçait que Pierrot se préoccupât du sort de Laure* (Daix, 1994);

Ça faisait bien longtemps qu'il n'avait pas été rencontré Mathieu (Daix, 1994).

Le dernier exemple peut être considéré comme une attaque de la structure avec *ça* contre le tour présentatif c'est. . . que (*Ça faisait bien longtemps qu'il n'avait pas rencontré, Mathieu*) . Ce tour renforcé par le pronom *ça* est largement employé dans le registre familier. Ce phénomène est surtout reproduit par les écrivains dans le discours direct des personnages.

1. *Ça, c'est irrésistible* (Gard, 2003);

2. *Ça, c'est la gare avec les quatre cafés* (Sartre, 2007) ;

3. *Dans un quart d'heure, Roberte a rendez-vous avec Marc et ça c'est sérieux!* (Daix, 1994).

Bilan

La présente recherche concernant le pronom démonstratif *ça* en français contemporain montre l'extension du domaine de son emploi. Ce pronom démonstratif est employé aussi bien dans le discours direct que dans le discours indirect, ce qui peut être considéré comme un procédé stylistique particulier appliqué par de nombreux écrivains français - nos contemporains.

Le pronom *ça* a élargi ses emplois et s'introduit de plus en plus dans des contextes davantage variés qu'auparavant. Les résultats de notre étude permettent de constater que plus un mot est employé fréquemment au milieu de contextes différents, plus sa valeur risque d'en être modifiée. L'emploi fréquent recourt aux mots aussi bien dans leur sens que dans leur forme, et d'autant plus lorsqu'il s'agit de mots

expressifs. La valeur expressive du pronom démonstratif *ça* s'atténue rapidement à l'usage. Ce mot devient terne et fruste.

Il est toutefois impossible de parler de neutralisation complète du pronom démonstratif *ça*, utilisé comme substitut de *cela* et *ce*, puisque les structures avec *ça* appartiennent au style du langage familier et gardent la valeur de familiarité inhérente à ce dernier. En même temps, l'emploi fréquent des structures du langage familier et l'implication de *ça* dans le texte narratif de l'auteur, témoignent du changement en cours des caractéristiques stylistiques.

Ainsi, un bref aperçu du fonctionnement du pronom démonstratif *ça* montre qu'on peut en distinguer deux emplois : métaphorique et neutre, qui tendent à devenir homonymes. L'emploi de *ça* comme équivalent de *n'importe quel nom animé* porte un caractère occasionnel, ce qui conditionne un fort effet stylistique. A son second emploi (neutre, sans effet stylistique), le recours au pronom *ça* à la place de *cela* et *ce*, comme caractéristique du langage familier, s'efface de plus en plus au cours de cet emploi. L'extension de ce second *ça* dans le français d'aujourd'hui permet de dégager le mécanisme des changements de langue: extension de la combinaison → disparition d'un trait distinctif → changement sémantique → remplacement des relations normatives anciennes par de nouvelles formes.

Les changements de langue consistent en ce que la langue s'adapte le mieux aux besoins des sujets parlants. Mais si réel que soit ce procès, il n'est jamais définitif. La langue étant un instrument de communication ouvert à toutes les oscillations de l'esprit humain, seul un tri raisonnable couronné par l'usage décidera du sort des variantes d'expression.

Bibliographic references

- ARAGON, L. 2000. *Voyageurs de l'impériale*. Paris: Gallimard. ISBN: 978-2-296-11359-6.
- BEIGBEDER, F. 1997. *L'amour dure trois ans*. Paris: Grasset and Fasquelle. ISBN: 9782246546511.
- BLANCHE-BENVINISTE, C. 1984. *Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application au français. Pronoun and syntax. The pronominal approach and its application to French*. Paris: SELAF. ISBN: 9782852972025.
- BUDAGOV, R. A. 1965. *Problems of language development*. Moscow: Science. ISBN: 5-211-00391-8.
- CLAVEL, B. 1974. *La maison des autres*. Paris: J'ai lu. ISBN 10: 2277125229 / ISBN 13: 9782277125228.
- COHEN, M. 1970. *Toujours des regards sur la langue française*. Paris: Editions sociales. ISBN: 978-2-406-05945-5.
- COURTADE, P. 1954. *Les circonstances. Nouvelles*. Paris: La bibliothèque française.
- DAIX, P. 1994. *Le dix-neuvième printemps*. Moscou: Jupiter-Inter.
- FRISON-ROCHE, R. 2001. *Le rendez-vous d'Essendilène*. Paris: J'ai lu. ISBN-10: 2290316881 / ISBN-13: 978-2290316887.
- GAK, V.G. 2000. *Theoretical grammar of the French language*. Moscow: Dobrosvet. ISBN 978-619-7408-19-5.
- GALIMOVA, E.G. – KONYASHEVA, A.V. – KALUGINA, O.A. – SIZOVA, Z.M. 2019. Digital educational footprint as a way to evaluate the results of students' learning and cognitive activity in the process of teaching mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 15, n.8, em1732. ISSN: 1305-8223.
- GARD, R. M. 2003. *Les Thibaut*. Paris: Editions Gallimard.

- GNEZDILOVA, E.Yu. – ZAITSEV, A.A. 2019. Metodika prepodavaniya istorii zarubezhnoy literatury v vuzе: problemy i resheniya, Methods of teaching the history of foreign literature at the university: problems and solutions. In: Humanities and education, vol. 11, n. 1, pp. 43-49. ISSN: 2079-3499.
- LEVY, M. 2005. Vous revoir. Paris: Robert Laffont. ISBN 10: 2221102789 / ISBN 13: 9782221102787.
- LEVY, M. 2013. Elle et Lui. Paris: Versilio. ISBN: 9782221157831.
- LEVY, M. 2016. Un sentiment plus fort que la peur. Paris: Versilio. ISBN: 2221127137.
- ROLLAND, R. 1955. L'âme enchantée. Moscou: Editions en langues étrangères.
- SAGAN, F. 2008. Château en Suède. Paris: Julliard. ISBN-10: 2260017665; ISBN-13: 978-2260017660.
- SARTRE, J-P. 2007. La Nausée. Paris: Gallimard. ISBN: 9782070368051.
- SAUVAGEOT, A. 1978. Français d'hier ou Français de demain, French of yesterday or French of tomorrow. Paris: Collection language question.
- SEREBRENNIKOVA, E.F. 1998. Ways of presenting the person personal pronouns in French. Irkutsk: Publishing House of Irkutsk University. Available online: <http://cheloveknauka.com/sposoby-predstavleniya-litsa-lichnymi-mestoimeniyami-vo-frantsuzskom-yazyke>
- TERY, S. 1952. Une française en Union Soviétique. Paris: Editions sociales.
- VAILLANT-COUTURIER, P. 1987. Enfance. Paris: Messidor. ISBN: 2-909422-45-3.
- WILLARD, M. 2001. Des yeux qui voient. Paris: Les éditeurs français réunis.
- WOLF, E.M. 1974. Grammar and semantics of pronouns. Moscow: Science.

Words: 5394

Characters: 33 994 (18,88 standard pages)

assoc. prof. Aleksei An. Zaitsev, PhD
Foreign Languages Department
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy
Timiryazevskaya Str., 49
127550 Moscow
Russia
a.zaizev@mail.ru

assoc. prof. Dinara G. Vasbieva, PhD
Foreign Languages Department
Financial University under the Government of the Russian Federation
Leningradsky prospect 49
125993 Moscow
Russia
dinara-va@list.ru

Curricular internationalization in higher education in Slovakia through the integration of content and language – experience with teaching in French

[L'internationalisation curriculaire dans l'enseignement supérieur en Slovaquie par l'intégration du contenu et de la langue ; le cas des formations en français]

Maria Rostekova – Maria Palova

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.16

Abstract

The goal of this paper is to determine how certain Slovak universities offering double degrees with French partners deal with the integration of content and language, and how they apply different educational approaches known by the acronym CLIL. As we had assumed, most of the teachers interviewed were not familiar with CLIL. They knew neither its theoretical foundations and principles nor its many possible implementations. Nevertheless, we have observed that many aspects of CLIL are used by pedagogues as part of their teaching. We have also examined the coherence between the approaches deployed by those teachers and the internationalization strategy recommended by the institutions where they teach.

Key words: CLIL, integration of content and language, curricular internationalization, higher education, double degree, questionnaire

Résumé

L'objectif de cet article est de déterminer comment certaines universités slovaques proposant des programmes doubles avec les partenaires français abordent l'intégration du contenu et de la langue et comment elles appliquent différentes approches éducatives, désignées par l'acronyme EMILE. Un questionnaire a été élaboré à cet objectif. Comme nous l'avions supposé, la plupart des enseignants interrogés n'étaient pas familiarisés avec cette approche. Ils ne connaissaient ni ses fondements théoriques et principes, ni ses différentes approches. Malgré cela, nous avons observé que de nombreux aspects d'EMILE sont pourtant mis à profit par les pédagogues dans le cadre de leur enseignement. Nous nous sommes aussi intéressées à la cohérence entre les approches déployées par ces enseignants et la stratégie d'internationalisation préconisée par les institutions qui les emploient.

Mots clés : EMILE, intégration du contenu et de la langue, internationalisation curriculaire, enseignement supérieur, formations doubles, questionnaire

Introduction

Le concept d'internationalisation a été, pendant longtemps, porteur de nombreuses significations, ce qui explique non seulement sa complexité et son développement constant, mais également ses différentes réalisations pratiques, rendues possibles par différents contextes culturels. Aujourd'hui, l'internationalisation est considérée comme l'un des outils les plus importants pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, une attention accrue étant accordée à ce phénomène depuis la fin des années 1990 où l'internationalisation est devenue partie intégrante de l'évaluation nationale. Pendant cette période relativement courte, la diversification des politiques a été fondamentale et de nouvelles formes d'internationalisation de l'enseignement supérieur, notamment celles liées au contenu des programmes d'études, font l'objet d'un examen attentif.

Dans de nombreux pays, y compris la Slovaquie, l'internationalisation a été largement influencée par le processus d'intégration européenne, les réformes apportées dans ce domaine étant directement liées à la mise en œuvre du processus de Bologne (Lips, 2016). L'enseignement supérieur européen radicalement transformé depuis son lancement et la création de programmes bilingues ou plurilingues qui favorisent l'enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère, connu sous l'acronyme EMILE, en est un bon exemple. L'appropriation des langues étrangères est apparue comme un outil prioritaire accompagnant la transmission des savoirs d'un pays à l'autre. C'est dans ce contexte plurilingue et pluriculturel encourageant des échanges internationaux que la notion d'EMILE est apparue (Napoli, Sourisseau, 2013).

Ces transformations ont apporté, partout en Europe, de nouvelles perspectives de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage par le biais d'une langue additionnelle, ce qui permet d'en étudier l'impact sur les programmes et formations universitaires existants, le développement professionnel des enseignants, sans oublier ce qui relève de l'assurance qualité. En Slovaquie, nous pouvons constater des changements curriculaires de même nature : les universités slovaques ont considérablement élargi leur offre par la création de programmes de licence et de master en langues étrangères, en particulier en anglais, qui est la lingua franca, la langue de la science et de la recherche et du marché mondialisé du travail. Cependant, l'internationalisation des programmes dans les universités slovaques se fait aussi en français. Il ne s'agit pas seulement des formations slovaques réalisées en langue française, mais aussi des programmes doubles, dispensés conjointement par les institutions partenaires dans les deux pays qui font objet de notre intérêt dans cet article.

Comptant parmi les premiers programmes doubles en Slovaquie, ces formations franco-slovaques sont proposées dans les domaines des sciences économiques, techniques et juridiques, mais aussi des relations internationales, des études européennes et de la traduction. Existants depuis une dizaine d'années, leur nombre et leur situation sont variables : certains projets ont été arrêtés alors que d'autres sont encore en cours de création (Rostekova, 2018). Le principal avantage de ces programmes est lié à l'intégration de tous les principes de base du processus de Bologne dans la pratique : plus grande mobilité, études structurées de façon similaire et processus de démarche qualité. Le fait que ces programmes soient réalisés via une autre langue étrangère que l'anglais contribue à atteindre l'un des objectifs de l'UE en soutenant le plurilinguisme.

L'objectif de cet article est de déterminer comment certaines universités slovaques proposant ces programmes abordent l'intégration du contenu et de la langue, c'est-à-dire comment elles appliquent différentes approches éducatives, qui sont généralement désignées par l'acronyme « EMILE ». Nous avons élaboré un questionnaire (avec des questions fermées et des questions ouvertes), afin de recueillir deux types de données : celles, objectives, sur les données quantifiables et celles, plus subjectives, liées aux prises de position et aux opinions. Nous supposons néanmoins que la majorité des enseignants interrogés n'est pas encore familiarisée avec ce qu'est EMILE, c'est-à-dire qu'elle ne connaît ni ses fondements théoriques et principes ni ses différentes approches. Malgré cela, nous estimons que de nombreux aspects de l'EMILE sont pourtant mis à profit par les pédagogues dans le cadre du processus d'enseignement, ces aspects faisant partie du cursus d'un programme d'études donné ou du syllabus d'une matière. Nous nous intéressons ici à la cohérence entre les approches déployées par certains pédagogues et la conception de l'internationalisation

en vigueur dans les institutions qui les emploient. Nous nous attendons néanmoins à ce que les réponses varient en fonction du degré d'internationalisation de chaque unité de travail et de la stratégie mise en place dans ce domaine.

L'intégration du contenu et de la langue en théorie et pratique

L'enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère ou EMILE (en anglais Content and Language Integrated Learning, CLIL) s'inscrit dans l'un des courants éducatifs les plus importants de l'espace européen actuel. De par son caractère interdisciplinaire marqué, il permet de connecter l'enseignement des langues à celui d'une matière. L'objectif de ce type d'enseignement est une orientation équivalente du contenu et de la langue, ce qui le différencie d'un enseignement bilingue ou de l'enseignement de matières spécialisées en langue étrangère (souvent considéré à tort comme relevant de l'EMILE). Dans ces deux cas, l'attention se porte principalement sur un contenu enseigné uniquement en langue étrangère – ce qui implique des attentes certaines concernant le degré de fluidité dans l'emploi de la langue en question¹. L'EMILE est aussi considéré relativement souvent en tant qu'enseignement d'une langue sur la base des thèmes d'une matière de spécialité – autrement dit, sur la base de rapports entre matières où l'objectif principal n'est pas d'améliorer le niveau de langue, mais d'acquérir de nouvelles connaissances liées à une discipline non linguistique, présentée par le biais d'une langue étrangère.

D'un point de vue méthodologique, il existe, toutefois, une différence de taille entre, d'une part, les approches précédemment décrites et celles relevant de l'EMILE et, d'autre part, entre l'EMILE et l'enseignement des langues étrangères. Si ce dernier se consacre en grande partie à approfondir quatre compétences (compréhension et expression écrite et orale), l'enseignement d'une discipline non linguistique met en œuvre ces compétences afin d'obtenir de nouvelles informations et de vérifier leur bonne compréhension. C'est d'ailleurs cette compétence – la faculté d'agir en langue étrangère lors de diverses situations – qui peut être considérée comme le plus grand apport de l'EMILE, en particulier dans le cadre des futures professions des apprenants qui ne se contentent pas d'assimiler des connaissances linguistiques dont ils auront éventuellement besoin plus tard, mais disposent de savoir-faire pouvant être appliqués immédiatement.

Les origines de l'enseignement intégré d'un contenu et d'une langue datent approximativement de la seconde moitié du 20^e siècle (Hanesova, 2015), mais le terme lui-même n'a été introduit que dans les années 1990 par les experts en linguistique appliquée et des spécialistes de l'éducation au sein du milieu éducatif européen qui ont largement contribué à l'épanouissement de cette approche (Coyle, 2008 ; Coyle et al., 2010 ; Perez-Canado, 2013). L'EMILE est devenu un réel domaine de recherche au début du nouveau millénaire, comme le prouvent les nombreux travaux au niveau mondial ou européen. Son utilisation est plus fréquente dans les établissements du primaire et du secondaire, où le terme EMILE est lié à divers programmes éducatifs : enseignement bilingue, en immersion et plurilingue ou programmes renforcés au niveau linguistique (Hurajova, 2017). Cependant, il faut se rendre compte du fait que ces programmes peuvent ou non utiliser l'approche EMILE (Gabillon, 2019).

Ces derniers temps, l'EMILE est de plus en plus souvent utilisé dans l'enseignement tertiaire, où derrière cette appellation peuvent se cacher des pratiques pédagogiques

¹ L'objectif principal de ce type d'enseignement n'est pas d'améliorer le niveau de langue, mais surtout d'acquérir de nouvelles connaissances liées à une discipline non linguistique, présentée par le biais d'une langue étrangère.

très différentes. Pour le seul espace anglophone, on trouve une multiplicité de dénominations : Content-Based Instruction (CBI), Content-Based Learning (CBL), Language for Specific Purposes (ESP) (avec toutes ses dérivations), Cognitive Academic Language Learning Activities (CALLA), Task-Based Learning (TBL), English-medium Instruction (EMI), Teaching Content through a Foreign Language (TCFL), English-medium Masters (EMM), International Master's Programmes (IMP) etc. Ces approches peuvent être regroupées car elles partagent certaines hypothèses, à savoir : l'enseignement / l'apprentissage d'une langue étrangère est une pratique éducative ; le contenu est indissociable de l'expression linguistique ; il est nécessaire de coordonner l'apprentissage de la langue et de la matière enseignée ; la langue est le principal moyen d'instruction et d'apprentissage ; le contenu de la matière contextualise l'apprentissage des langues (Gonzalez Ardeo, 2013).

À la différence d'autres pays européens, les recherches relatives à l'EMILE en sont encore à leurs balbutiements en Slovaquie (Hurajova, 2017). L'attention des spécialistes slovaques se porte en particulier sur l'enseignement secondaire – notamment les écoles bilingues – ainsi que sur les établissements « classiques » mettant en œuvre les principes de l'EMILE. En revanche, tout reste à faire au niveau de l'enseignement tertiaire². Parmi les auteurs qui se sont penchés sur la problématique, citons Maria Badinska (2011), ainsi que le duo Jana Luprichova et Ludmila Hurajova (2017) qui, dans le cadre d'un projet institutionnel réalisé à la Faculté des Sciences des matériaux et technologies de l'Université technique slovaque ont analysé l'attitude des enseignants lors de l'enseignement de cours théoriques en anglais parallèlement à leur préparation linguistique³.

Quelle approche de l'EMILE dans l'enseignement supérieur ?

Au niveau universitaire partout dans le monde, nous avons pu observer un certain virage institutionnel effectué dans le domaine des langues sur objectifs spécifiques (LOS) pour aboutir à diverses formes d'EMILE où l'offre de cours est adaptée de sorte que celle-ci corresponde mieux aux attentes des apprenants vis-à-vis d'une discipline donnée. Forts de ces observations, les spécialistes d'EMILE sont prêts à collaborer avec les enseignants chargés de créer les contenus pédagogiques afin d'améliorer la compétence des diplômés en matière d'enseignement en langue étrangère (Arno-Macia, Mancho-Bares, 2015). Ces pratiques ont rompu avec la traditionnelle et arbitraire division curriculaire par matières tout en favorisant une intégration curriculaire plus pertinente des domaines linguistiques et non linguistiques en lien avec les objectifs, les processus d'apprentissages et les procédures d'évaluation.

C'est ainsi l'intégration curriculaire qui se révèle primordiale en matière d'EMILE, car elle requiert l'acquisition simultanée de contenus de nature linguistique et non

² Plusieurs auteurs slovaques, en revanche, se recentrent sur la langue sur objectif spécifique (LOS) et parmi eux, nous voulons citer les suivants : M. Badinska (2013), M. Bencekova (2019), R. Gura (2005), V. Kresakova – J. Pecnikova, (2019), J. Kubekova (2017), E. Molnárová (2016), M. Polcicova (2018), Zelenkova – Spisiakova (2009), etc.

³ Le projet prévoit la création de cellules EMILE pluridisciplinaires dans le cadre duquel le personnel enseignant devrait être formé sur les plans linguistique et didactique afin de lancer ses cours en anglais, étape par étape. Des enseignants de l'ESP devraient être membres de ce groupe de cellules EMILE afin d'aider d'autres enseignants à préparer leurs cours en anglais.

linguistique (Martin de Lama, 2015). Cependant, elle présuppose des finalités différentes pour les contenus pédagogiques et les contenus langagiers, sachant qu'une langue est perçue très diversement selon les personnes et le contexte : si la langue représente un outil d'interaction et de communication stratégique pour chacun de ses utilisateurs, elle constitue en revanche pour les enseignants et apprenants une matière (ou un contenu) destinée à être enseignée et étudiée ; pour les linguistes, il s'agira d'une discipline et d'un objet de recherche et pour les professionnels du milieu académique, la langue constituera un outil et un intermédiaire visant à construire des connaissances tout en permettant un échange de savoirs.

Il est important que les spécialistes de chaque discipline et les experts en langue définissent de la même façon ce que des termes comme « langue » et « acquis » doivent signifier dans un contexte d'EMILE. L'apprentissage d'une langue par EMILE doit donc être appréhendé de sorte que la fonction donnée aux acquis d'apprentissage de la langue soit en adéquation avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Martin de Lama, 2015). Ce mécanisme d'intégration de l'apprentissage d'une langue étrangère aux contenus curriculaires non linguistiques implique une mosaïque complexe de langues et des techniques et mécanismes de raisonnement qui permettront d'augmenter la motivation des apprenants et de favoriser l'amélioration simultanée de la maîtrise de la langue cible, des compétences cognitives et de la compréhension des contenus.

L'émergence de l'EMILE dans l'environnement de l'enseignement supérieur fait, toutefois, remonter un grand nombre de questions liées à la manière dont cette pratique pourrait être appliquée graduellement à des contextes d'apprentissage médiés par la langue – en particulier dans l'organisation et les procédures aux différents niveaux pédagogiques, vis-à-vis notamment des programmes d'études lors de remaniements méthodologiques et linguistiques destinés à satisfaire aux besoins des apprenants (Martin de Lama, 2015). Pour ces raisons, l'EMILE doit être considéré comme une continuité de différentes approches pédagogiques ayant pour but de faciliter l'apprentissage.

De nombreuses initiatives ont déjà été lancées par des institutions supérieures partout dans le monde afin de renforcer l'apprentissage des langues, même si les résultats attendus ne restaient exprimés qu'implicitement dans les approches. En fonction du degré d'intégration curriculaire et du type de focalisation (sur la langue ou sur la matière étudiée), mais aussi du nombre d'heures d'instruction réalisée par immersion, ces initiatives supposent un large éventail de contextes éducatifs dans un continuum allant d'une approche « douce » ou « appuyée » en passant par un EMILE modulable (Martin de Lama, 2015).

La meilleure analyse de cette oscillation, pour l'objectif de la présente contribution, est celle fournie par A. Greere et A. Rasanen (2008) qui proposent une classification permettant de distinguer des palettes de cours allant d'une absence totale d'intégration de la langue et du contenu à des situations de collaboration idéale entre spécialistes de langues et leurs collègues de disciplines non linguistiques. Leurs approches pourraient être décomposées de la façon suivante :

1. NON-EMILE signifie qu'il n'y a pas réellement d'intérêt pour l'apprentissage de la langue et la collaboration (pédagogique) y est inexistante. L'exposition des apprenants à la langue reste secondaire, non systématique et limitée (< 25 %).
2. L'approche dite PRÉ-EMILE (langue sur objectif spécifique) peut être appréhendée comme un enseignement de langue basé sur une discipline : des spécialistes de langue y fournissent des enseignements calibrés afin de

faciliter l'apprentissage de la discipline, mais il n'y a pas de collaboration (systématique) avec les spécialistes du domaine étudié. L'enseignant de langue choisit lui-même son matériel.

3. Dans l'EMILE partiel basé sur la langue, l'enseignement linguistique préalable ainsi que l'étude du discours et des pratiques académiques sont primordiaux afin de favoriser l'apprentissage des contenus d'un cours/programme par les étudiants. La collaboration est possible entre enseignants et les acquis d'apprentissage de la langue sont définis par les besoins des contenus enseignés.
4. Dans l'EMILE partiel basé sur le contenu, les cours/programmes sont systématiquement dispensés par des spécialistes du domaine à des groupes mixtes, multiculturels et multilingues (>25 % d'exposition). L'apprentissage de la langue est effectué en raison de l'exposition au langage, mais les résultats attendus ne sont pas spécifiés, les objectifs et les critères étant seulement implicites. Si la collaboration est possible, elle reste, toutefois, rare.
5. L'EMILE adjoint suppose un soutien linguistique coordonné et intégré aux matières étudiées. L'ensemble des cours a lieu au même endroit et le planning est réalisé en commun par les enseignants. Les critères et les résultats attendus sont spécifiés pour la langue et la spécialité.
6. Pour conclure, l'EMILE constitue une approche totalement duelle avec intégration complète de la langue au domaine étudié par les enseignants de la spécialité ou l'ensemble de l'équipe enseignante. Les critères et les résultats attendus sont spécifiés pour la langue et la spécialité (Greere, Rasanen, 2008).

Il convient encore de souligner les raisons pour lesquelles les approches EMILE sont appliquées dans l'enseignement supérieur. Si la principale motivation menant à l'utilisation de l'EMILE est le désir d'améliorer des compétences en langue en élargissant le champ traditionnel de l'enseignement des langues étrangères tout en atteignant parallèlement le même degré de spécialisation que si le cours avait été dispensé dans la langue maternelle de l'étudiant, il y a toutefois d'autres attentes qui sont associées à l'EMILE, à savoir : améliorer la compréhension interculturelle et la sensibilisation aux langues ; approfondir le degré d'apprentissage de la matière grâce à une stimulation cognitive ; offrir l'accès à des référentiels de connaissance disponibles en d'autres langues ; proposer une approche didactique innovante plus centrée sur l'apprenant et dépasser les traditionnelles frontières entre matières, pour n'en nommer que certaines, ou encore mieux préparer les étudiants à leur carrière professionnelle à l'heure de la mondialisation (Dalton-Puffer, 2019). L'une des principales tâches des recherches dédiées à l'EMILE consiste, donc, à déterminer dans quelle mesure ces hypothèses positives peuvent être étayées par des observations concrètes liées à une pratique réelle de l'EMILE.

Il est également important de réaliser que la langue dans laquelle l'EMILE est appliqué bénéficiera d'un impact déterminant en matière de connaissance préalable, de motivation et de point de vue des personnes concernées ainsi que sur le résultat. Si en théorie l'EMILE peut se faire dans une variété de langues, en pratique la langue qui fait l'objet de l'intégration au contenu est le plus souvent l'anglais. Néanmoins, le statut prédominant de lingua franca mondiale signifie que toutes les affirmations concernant l'anglais ne peuvent être appliquées automatiquement et sans questionnement préalable à toute autre langue d'EMILE. On ne peut par exemple exclure que certains « succès » d'EMILE soient liés aux bénéfices réels ou

imaginaires d'une bonne maîtrise de l'anglais plutôt qu'à l'approche EMILE à proprement parler.

En bref, la réalité de l'EMILE peut prendre différentes formes, allant de brèves phases de projet à l'enseignement de presque toutes les matières dans la langue d'EMILE. Pour cette raison, les chercheurs doivent, selon C. Dalton-Puffer (2019), non seulement réfléchir à ce que toutes les formes d'EMILE ont en commun (une double attention portée sur la langue et objectifs en matière de contenus d'apprentissage dans la salle de classe), mais aussi tenir compte des différents cadres institutionnels dans lesquels sont réalisés les programmes EMILE spécifiques.

Synthèse des résultats du questionnaire complété par les enseignants

Notre étude a pour objet de délimiter les « formes » communément regroupées sous le terme « EMILE » dans le cadre des programmes d'études conjoints (que la terminologie française qualifie de « programmes doubles ») mis en place par les universités slovaques en collaboration avec des partenaires français. Cinq établissements slovaques – tous membres de l'Institut universitaire franco-slovaque (IUFS)⁴ – réalisent actuellement ce type de coopération internationale. Ce soutien permet notamment à 12 programmes d'études franco-slovaques (principalement de deuxième cycle) d'exister tout en bénéficiant de l'accréditation des ministères de l'Éducation français et slovaque.

Les programmes d'études conjoints représentent le plus haut niveau de coopération internationale et leur apport s'avère important pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur et le développement de l'enseignement tertiaire en Slovaquie : outre une augmentation de la mobilité des étudiants et enseignants, les programmes mentionnés permettent de consolider la coopération (pédagogique et scientifique) internationale des institutions participantes et d'interconnecter les contenus des différents programmes d'études tout en accroissant les possibilités de reconnaissance mutuelle des diplômes (Rostekova, 2018).

L'offre de programmes conjoints vient également renforcer la réputation d'une université à l'international, permet de s'orienter vers certains domaines difficiles d'accès, soutient la coopération internationale au niveau de l'enseignement et augmente la capacité d'une institution à rapidement réagir à de nouveaux besoins (Soltes, Neupauerova, 2008). Ces programmes aboutissent également à une plus grande transparence des systèmes d'enseignement et amènent à modifier certaines normes juridiques au niveau national. Dans un contexte de crise démographique et d'exode massif des jeunes Slovaques vers des universités étrangères (principalement en République tchèque), ces programmes viennent renforcer l'attractivité des universités slovaques, devenant ainsi un outil important en vue de retenir les étudiants dans nos établissements (Mortreuil, 2017).

Notre enquête a été réalisée par questionnaire auprès de trois universités membres de l'IUFS, à savoir l'Université Matej Bel de Banská Bystrica (UMB), l'Université Pavol Jozef Safarik de Kosice (UPJS) et l'Université technique de Kosice (TUKE), toutes

⁴ Les deux auteurs du présent article sont membres actives de l'IUFS : Maria Palova préside le comité du directeur de l'Institut tandis que Maria Rostekova est membre-fondatrice. Les deux enseignantes coordonnent ces programmes dans leur université d'origine et participent à leur promotion au niveau national ainsi qu'à la mise en place de nouvelles formes de coopération à l'échelle nationale. Cf : <https://www.iufs.sk/sk/univerzita/studijne-programy>

les trois s'efforçant de créer un environnement favorable et une expérience éducative qui préparent les étudiants à devenir des citoyens d'une société multiculturelle à la fois dans leur pays, mais également à l'échelle européenne et mondiale.

Nous avons recueilli les réponses de 57 enseignants aux profils et expériences pédagogiques des plus variés. Si nous avons d'abord privilégié des personnes enseignant la langue française ou en français, nous avons ensuite élargi notre groupe-cible en nous adressant à d'autres pédagogues d'une section (département) donnée, car ceux-ci participent également à la conception d'un programme d'études commun aux côtés de partenaires français – ou bien enseignent au sein d'un autre programme conjoint – car leur expérience peut avoir une incidence, directe ou indirecte, sur la conception des programmes d'études communs en langue française. En outre, de nombreux programmes francophones sont réciproques, ce qui signifie que les étudiants inscrits effectuent une partie de leur cursus dans une université partenaire. Une partie des enseignements suivis par les étudiants francophones en milieu universitaire slovaque est dispensée en anglais – cela concerne notamment les matières du « tronc commun » proposées par des universitaires non francophones.

Actuellement, deux composantes de l'UMB proposent des programmes d'études conjoints en collaboration avec des partenaires français : la Faculté d'Économie et la Faculté des sciences politiques et des relations internationales. Les programmes d'études francophones possèdent une longue tradition au sein des deux facultés puisqu'ils ont été mis en place au début des années 1990, d'abord sous la forme de cours de français sur objectifs spécifiques, puis de cours de spécialité dispensés en langue française, voire de modules complets proposés dans le cadre de certains programmes d'études (Horehajova, Marasova, 2017).

L'acquisition d'expériences et le développement d'un réseau de partenaires étrangers par le biais de cette initiative ont progressivement débouché sur les premiers programmes d'études conjoints en langue française. Le programme de licence « Gestion et Communication » a été ouvert en 2007 à la Faculté d'Économie en partenariat avec l'Université de Poitiers et a été suivi en 2010 par le programme de master « Gestion financière et espace européen » réalisé avec l'Université de Lorraine Metz-Nancy. Le dernier-né date de 2012 : il s'agit du master « Droit des collectivités locales et des entreprises culturelles » mis en place avec l'Université de Reims Champagne-Ardenne.

La Faculté des sciences politiques et des relations internationales a proposé son premier programme d'études conjoint, le master « Spécialistes de l'intégration communautaire et de la politique européenne de voisinage » en 2008, en collaboration avec l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Son offre a été renforcée quelques années plus tard par les programmes de master « Analyse des conflits et de la violence » mis en place avec l'Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines et « Géopolitique » avec l'Université de Reims Champagne-Ardenne. La Faculté ne propose actuellement que le premier des programmes mentionnés sous l'intitulé « Intégration européenne et gouvernance globale ».

Nous avons également étendu notre enquête à la Faculté des Lettres de l'UMB, concrètement au Département d'Études culturelles européennes, et ce même s'il ne propose pas à proprement parler de programme d'études conjoint. La licence et le master du programme « Études culturelles européennes » représentent néanmoins la plus haute forme d'internationalisation curriculaire, désignée par le terme « internationalisation à domicile » : grâce aux langues étrangères, les étudiants se

familiarisent durant leurs études avec quatre cultures dominantes de l'Europe contemporaine. Les apprenants choisissent habituellement deux cultures « majeures » à étudier en langue étrangère, les deux autres étant étudiées en slovaque lors du cycle de licence. Le master se poursuit ensuite avec l'étude des deux « majeures » en langues étrangères.

Le développement des programmes d'études conjoints du cycle d'études de master et d'études doctorales compte parmi les axes prioritaires de la coopération internationale de la Faculté des Lettres de l'UPJS de Kosice. Au total, douze programmes d'études conjoints sont mis en œuvre dont neuf sous la gestion du Département d'études britanniques et américaines. Deux universités françaises sont concernées : l'Université de Strasbourg pour le programme d'études de master en traduction professionnelle (depuis 2016) et l'Université Paris Diderot pour le programme d'études doctorales en linguistique de corpus (depuis 2013). Même si la Faculté des Lettres n'a pas de Département de français, dans les deux programmes visés le français et l'anglais sont présents en proportions équilibrées. De plus, en traduction professionnelle, durant deux semestres d'études obligatoires à Strasbourg, le français devient langue A, c.-à-d. « langue maternelle » des étudiants slovaques. Dans les deux langues sont enseignées les connaissances thématiques (droit, économie, institutions européennes, théories linguistiques ou traductologiques) ; et certaines compétences, telles que les outils informatiques, la création et exploitation de corpus multilingues, les outils de la traduction, la traduction automatique ou la post-édition sont acquises en fonction de la langue disponible de l'un ou de l'autre établissement partenaire.

La Faculté d'Économie de la TUKE propose un programme d'études conjoint en collaboration avec son partenaire français – l'Université de Côte d'Azur. Le programme d'études francophones possède une longue tradition, il a commencé d'abord sous forme de cours de français sur objectifs spécifiques (FOS) à partir de 2003 puis, à partir de 2004, de cours de spécialité en langue française. Le programme d'études conjoint en « Économie et Gestion » est mis en place au niveau de la licence.

Le questionnaire distribué se composait de trois parties. La première nous a permis de recueillir certaines données personnelles relatives aux répondants, en particulier la durée de leur expérience ainsi que quelques précisions quant à leur profil pédagogique. Nous avons considéré qu'il était nécessaire de distinguer les professeurs de langues étrangères de ceux dispensant des cours de spécialité en langue étrangère, cette question étant principalement liée à la spécialisation du département donné. Ces deux critères nous ont permis de délimiter les cinq catégories suivantes : a) enseignant de langue étrangère au sein d'une section d'orientation philologique, b) enseignant de langue étrangère dans une section d'orientation non philologique, c) enseignant de spécialité en langue étrangère d'une section d'orientation philologique, d) enseignant de spécialité en langue étrangère d'une section d'orientation non philologique, e) enseignant de langue étrangère dispensant également des cours de spécialité en langue étrangère. Nous nous sommes également intéressées au degré de participation des répondants aux programmes d'études conjoints - non seulement à ceux réalisés avec des partenaires français, en langue française, mais aussi à des cursus proposés via d'autres langues. Nous avons supposé que les réponses d'enseignants rompus à diverses formes de collaboration internationale correspondraient plus précisément au principe de l'approche EMILE.

La seconde partie du questionnaire nous a permis d'observer comment se réalise l'intégration de la langue et du contenu lors de la pratique pédagogique des répondants. L'objectif était d'évaluer l'importance accordée à une acquisition

pondérée et simultanée par les étudiants d'un contenu de spécialité et d'une langue étrangère – ce qui correspond aux principaux traits de l'approche EMILE – ou de constater, au contraire, une primauté de la langue ou du contenu de spécialité. En d'autres termes, nous avons cherché à savoir si les enseignants privilégient une forme « douce » ou « dure » de l'approche. Nous nous sommes également intéressées au degré de collaboration entre les enseignants de langue et ceux de spécialités dispensées en langue étrangère, aussi bien lors de la conception et la réalisation d'une matière donnée que pendant l'évaluation des connaissances et du savoir-faire des étudiants. Une autre question d'importance est celle de l'utilisation de niveaux de références en langue et de descripteurs visant à définir les objectifs et modes d'évaluation liés aux standards de compétence et de contenu définis par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Pour conclure, nous avons analysé la manière dont les enseignants appréhendent leur propre processus d'enseignement dans un contexte EMILE. Les cinq possibilités de réponse proposées reprenaient différentes approches décrites par A. Greere et A. Räsänen dans leur classification (Non-EMILE, Pré-EMILE, EMILE partiel basé sur la langue, EMILE partiel basé sur le contenu, EMILE adjoint et EMILE total et complet) que nous avons considérée comme étant la plus adaptée à la situation actuelle de l'enseignement supérieur slovaque. Cf. Tableau n° 1. Outre les possibilités de réponses proposées dans cette section du questionnaire, il nous a semblé indispensable d'utiliser des questions ouvertes afin de mieux cerner la réalité de la pratique pédagogique de chaque enseignant interrogé.

La dernière partie de notre enquête était consacrée à l'internationalisation des institutions employant les répondants. Nous avons cherché à savoir si les pédagogues étaient au fait de la stratégie d'internationalisation mise en place par leur employeur tout en leur demandant s'ils estiment que la matière qu'ils enseignent (langue étrangère ou spécialité en langue étrangère) correspond aux objectifs d'internationalisation de leur département et si cette stratégie influence l'amélioration de la qualité du cursus du domaine et le syllabus de leur matière (introduction d'une nouvelle méthodologie, définition de nouveaux objectifs pour la matière, modifications du contenu enseigné, etc.). Nous avons également alterné questions fermées et ouvertes dans cette partie.

Nous avons distribué un total de 80 questionnaires pour les besoins de notre enquête. 57 nous ont été retournés complétés, 53 étant considérés comme exploitables. Les réponses liées à la durée de l'expérience pédagogique (une seule réponse possible) et au profil (deux réponses maximum) nous ont fourni un large éventail d'informations. 41 pédagogues ont mentionné une longue carrière dans l'enseignement – 22 indiquant exercer leur activité depuis 11 à 20 ans et 19 depuis plus de 20 ans. Trois autres répondants enseignent depuis 2 à 5 ans et un depuis 6 à 10 ans. Une seule personne a mentionné une expérience inférieure à 2 ans.

La majorité des répondants a fait état d'une spécialisation liée à un seul domaine. Il s'agit concrètement d'enseignants de matière de spécialité en langue étrangère issus de sections d'orientation non philologique, au nombre de 20. Nous pouvons ajouter à ce groupe trois personnes qui enseignent également une matière de spécialité d'orientation philologique et deux autres qui dispensent aussi des cours de langue étrangère au sein d'un département d'orientation non philologique. La seconde catégorie la plus nombreuse est celle des enseignants de langue étrangère employés par des départements d'orientation non philologique qui représente un total de 14 personnes, dont 6 qui enseignent également une matière de spécialité en langue étrangère. Nous n'avons dénombré que 8 enseignants de langue étrangère issus de

départements d'orientation philologique, dont une personne dispensant parallèlement des cours de spécialité en langue étrangère dans un département d'orientation non philologique. 8 répondants ont indiqué être à la fois enseignants de langue étrangère et de matières de spécialité en langue étrangère.

Si l'on s'intéresse au profil linguistique, le français a été mentionné par 11 personnes enseignant cette langue ou en utilisant cette langue, ce qui représente 19 % du total des répondants. Parmi eux, 6 ont indiqué une seconde langue (l'anglais étant majoritaire). 41 % des enseignants interrogés ont pour leur part répondu en mentionnant la langue anglaise, dont 7 personnes utilisant celle-ci en combinaison avec une autre. La part des autres langues est restée relativement faible.

À la question relative au degré de connaissance de l'enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE), seules 33 personnes (40 % du total) ont répondu par l'affirmative, 13 d'entre elles (24 %) indiquant utiliser l'approche dans le cadre de leur pratique pédagogique. 8 autres enseignants ont indiqué connaître l'EMILE, mais uniquement d'un point de vue théorique. 18 répondants ont indiqué n'avoir jamais entendu parler de la méthode, ce qui représente 33 % de l'ensemble des personnes interrogées (il s'agit majoritairement d'enseignants de matières de spécialité en langue étrangère). 12 personnes ont, quant à elles, indiqué avoir entendu parler de l'approche, mais sans expérience pratique ou théorique. Parmi les enseignants ayant affirmé connaître l'EMILE, 5 ont indiqué avoir rencontré l'approche au cours de leurs études universitaires et 6 dans le cadre de leur formation continue, 17 ont indiqué s'être familiarisé de façon individuelle, dans le cadre de travaux scientifiques ou d'activités liées à un projet.

Toujours en lien avec cette question, seules trois personnes enseignant en français ont affirmé utiliser l'approche dans la pratique – ces trois enseignants indiquent également enseigner par le biais d'une autre langue. Quatre répondants enseignant en français connaissent la méthode, mais ne possèdent aucune expérience y liée, un seul affirmant être familier des fondements théoriques de l'approche. Le plus grand écart a été constaté en lien avec cette première question (personnes n'ayant pas encore entendu parler de l'EMILE) et concerne le pourcentage distinguant les enseignants utilisant l'anglais de ceux utilisant le français. Il convient néanmoins de constater qu'il s'agit principalement d'enseignants de matières de spécialité.

Concernant l'analyse du degré d'intégration de l'enseignement de langue et de spécialité, 26 répondants ont affirmé veiller autant à l'acquisition du contenu de spécialité qu'au développement des compétences en langue étrangère. On trouve parmi eux 4 enseignants qui ne mentionnent pas de langue étrangère dans leur domaine de spécialisation. 22 répondants affirment se concentrer principalement sur l'acquisition des savoirs en langue étrangère liés à leur spécialité, 18 d'entre eux enseignant des matières de spécialité sans formation pour l'enseignement en langue étrangère. Seuls cinq enseignants indiquent accorder un poids plus important au développement des compétences communicationnelles, toutes ces personnes étant des enseignants de langue étrangère. Une importance égale accordée au contenu et à la langue est mentionnée par 9 répondants enseignant en français, trois d'entre eux indiquant posséder une seconde langue d'enseignement. Ce pourcentage est plus élevé que chez les répondants enseignant en anglais qui insistent principalement sur l'acquisition de nouvelles connaissances liées à la spécialité.

Les questions s'intéressant à la collaboration entre enseignants de langue étrangère et de spécialité permettent d'apprendre qu'environ 50 % de tous les répondants estiment collaborer lors de la conception et de la réalisation d'une matière. Dans le cas des

enseignants de langue étrangère, 41 % ont affirmé être plutôt d'accord, 27 % être totalement d'accord, 14 % être sans avis tranché et 18 % ont estimé être plutôt en désaccord sur cette question. La situation des enseignants de matières de spécialité en langue étrangère s'avère assez différente puisque près de 42 % des répondants ont indiqué être en désaccord, 21 % plutôt en désaccord et 8 % sans opinion. Seuls 31 % ont émis un avis positif. De leur côté, 6 enseignants de matières de spécialité en français se sont estimés satisfaits de leur collaboration, ce degré étant proportionnellement bien plus important que celui de leurs collègues enseignant en anglais qui ont majoritairement exprimé leur désaccord (15 répondants). La situation des enseignants de français langue étrangère (d'orientation philologique ou non) est assez similaire, le degré de satisfaction étant là aussi plus important que celui exprimé par leurs collègues enseignant l'anglais comme langue étrangère.

Pour ce qui est de l'évaluation des étudiants en cours de semestre et à la fin de celui-ci, la question du désaccord relatif à la collaboration a donné les résultats suivants : 80 % des enseignants estiment ne pas collaborer dans ce domaine, 60 % indiquant ne pas le faire du tout. Dans le cas des enseignants de langue étrangère, le degré d'insatisfaction est comparable puisque 43 % ont indiqué ne pas collaborer du tout, 35% ont indiqué ne plutôt pas collaborer et 9 % se sont déclarés satisfaits. Du côté des enseignants de spécialité en langue étrangère, 70 % ont fait état d'une collaboration inexistante, 11 % ont estimé ne pas vraiment collaborer et seuls 13,5 % se sont déclarés satisfaits. La situation des enseignants utilisant le français est comparable à celle du cas précédent.

Concernant l'évaluation des aptitudes linguistiques des étudiants par le biais de niveaux de référence et de descripteurs émanant du CECR, 24 répondants ont affirmé utiliser ces outils tandis que 21 ne les utilisent pas – 14 d'entre eux étant des enseignants de matières de spécialité en langue étrangère. Trois personnes n'ont pas exprimé leur point de vue. Trois enseignants utilisant le français affirment avoir recours à des niveaux et descripteurs, l'un d'entre eux enseignant également en anglais. Les données relatives à cette question sont donc une nouvelle fois plutôt favorable aux enseignants utilisant le français.

Tous les pédagogues interrogés ont dû ensuite mentionner un maximum de deux traits caractéristiques correspondant à leur pratique d'enseignement parmi cinq descriptions proposées – sans pour autant savoir à quelle approche correspondait les réponses possibles. Seuls trois enseignants ont mentionné l'approche définissant un EMILE total et complet, deux d'entre eux sont des enseignants de langue étrangère sans orientation philologique et le troisième enseigne à la fois une langue étrangère sans orientation philologique et une matière de spécialité. Huit autres enseignants ont pointé conjointement la variante correspondant à un EMILE total et complet et celle de l'EMILE adjoint (il s'agit principalement d'enseignants de langue étrangère sans orientation philologique, trois d'entre eux dispensant également des cours de spécialité). Quatre autres personnes ont indiqué une combinaison d'un EMILE total et complet et d'un EMILE partiel basé sur le contenu (trois d'entre elles enseignant une matière de spécialité). La majorité des répondants (18 personnes) a choisi une seule caractéristique, celle de l'EMILE basé sur le contenu, parmi eux, 15 enseignent une matière de spécialité sans orientation philologique et 2 une matière d'orientation philologique. Les enseignants utilisant le français ont, pour leur part, indiqué les caractéristiques suivantes : 7 personnes ont mentionné l'EMILE basé sur le contenu (trois d'entre elles affirmant également utiliser l'EMILE total et complet). Deux répondants utilisant la même langue ont quant à eux cité l'EMILE partiel basé sur la langue.

La partie du questionnaire consacrée à l'internationalisation des départements a donné les résultats suivants : à la question interrogeant les enseignants sur leur connaissance d'une stratégie d'internationalisation, 2 répondants ont estimé ne pas être informés du tout et 8 ne pas être suffisamment informés tandis que 21 se sont estimés plutôt informés et 6 ont exprimé leur entière satisfaction quant au degré d'information. Les autres répondants n'ont pas exprimé d'opinion sur ce sujet. Interrogés ensuite sur la correspondance entre leur matière et les objectifs d'internationalisation de leur département, 34 enseignants ont exprimé leur satisfaction (23 plutôt satisfaits et 11 très satisfaits). Seuls trois répondants ont exprimé une opinion négative. À la dernière question qui cherchait à sonder si cette stratégie d'internationalisation avait un quelconque effet sur l'amélioration de la qualité curriculaire du domaine et le syllabus des matières, 29 personnes ont répondu par l'affirmative et 6 par la négative, 15 personnes ne s'exprimant pas. La matière enseignée et la langue employée n'ont néanmoins joué aucun rôle particulier lors des réponses à ces trois dernières questions.

Conclusion

Dans le contexte actuel d'internationalisation curriculaire du milieu universitaire, de plus en plus de formations de différentes disciplines sont dispensées en langue étrangère un peu partout dans le monde. L'anglais est majoritairement utilisé, mais d'autres langues peuvent également trouver leur place. Si l'enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère, connu sous l'acronyme EMILE, ne représente qu'une des nombreuses formes d'internationalisation des formations, ce sujet donne lieu à des débats pédagogiques, scientifiques et politiques : la mise en place de cours en langues étrangères implique un véritable enjeu stratégique pouvant occasionner de nombreux avantages, notamment concernant l'attractivité des formations, l'intensification de la mobilité et l'amélioration de l'employabilité des étudiants, ce qui a pour effet d'accentuer les efforts institutionnels. Cette volonté doit néanmoins tenir compte du principal objectif de ces approches – l'amélioration substantielle de l'apprentissage des étudiants – les résultats de recherche effectués dans ce domaine devraient donc être pris en compte.

Cependant, à la différence d'autres pays, les recherches relatives à l'EMILE n'en sont qu'à leurs débuts en Slovaquie, l'attention des spécialistes slovaques se portant uniquement sur l'enseignement secondaire. Tout reste en revanche à faire concernant l'enseignement tertiaire. Cette raison nous a incitées à étudier l'intégration du contenu et de la langue par les enseignants des universités slovaques afin de savoir de quelle façon les approches pédagogiques de type EMILE étaient mises en place. Nous nous sommes focalisées sur les institutions proposant des programmes d'études doubles (conjointes) avec des partenaires français. Coordinées par l'Institut universitaire franco-slovaque (IUPS), dont nous sommes membres, ces formations permettent un renforcement considérable de la réputation de l'enseignement supérieur slovaque à l'international.

Nous nous attendions à ce que l'absence de recherche dans ce domaine occasionne un manque de coordination au niveau pédagogique, ce qui se reflète dans le large éventail de formes d'EMILE. Si nous supposions que la majorité des enseignants interrogés n'était pas encore familiarisée avec cette méthode (c'est-à-dire qu'elle ne connaissait ni ses fondements théoriques et principes ni ses différentes approches), nous étions néanmoins persuadées que de nombreux aspects de l'EMILE étaient déjà mis à profit par ces pédagogues.

Nous avons effectué une enquête par questionnaire auprès de pédagogues enseignant le français ou en français (19 % des répondants), mais également d'autres personnes

enseignant principalement en anglais, provenant de trois universités membres de l'IUFS, notamment de l'Université Matej Bel de Banska Bystrica (UMB), de l'Université Pavol Jozef Safarik de Kosice (UPJS) et de l'Université technique de Kosice (TUKE). Les résultats de l'enquête nous ont permis d'apprendre que le profil pédagogique de chaque enseignant jouait un rôle-clé vis-à-vis de sa connaissance des approches de l'EMILE et de l'utilisation pratique de celles-ci. La majorité des enseignants de matières de spécialité en langue étrangère (répondants spécialisés dans un seul domaine) ne connaît pas du tout la méthode et n'en a même jamais entendu parler. Ceux qui enseignent une langue étrangère parallèlement à une matière de spécialité constituent une exception quelle que soit l'orientation (philologique ou non) de leur département. Dans le cas des professeurs de matières de spécialité n'ayant pas bénéficié d'une formation d'enseignant en langue étrangère, la langue employée constitue un facteur-clé – les enseignants recourant au français apparaissent comme plus au fait des principes de l'EMILE que leurs collègues enseignant en anglais. Nous estimons que cette différence est notamment liée à la collaboration accrue entre enseignants utilisant le français, tant au niveau universitaire qu'au niveau national, grâce en particulier aux activités réalisées dans le cadre de l'IUFS. Le degré de connaissance et d'utilisation des principes de l'EMILE s'avère plus important chez les enseignants au profil linguistique, mais le critère de la langue n'a cependant pas été aussi décisif que prévu, même si nous nous attendions à ce que les enseignants utilisant l'anglais soient plus au fait des principes de l'EMILE, la majorité des programmes d'études étant proposés en anglais, ce qui se reflète également au niveau de la recherche scientifique.

Nous avons pu effectuer les mêmes constatations en analysant le degré d'intégration des langues et du contenu de spécialité. Près de la moitié des répondants affirme en effet s'attacher équitablement à l'acquisition du contenu de spécialité et à l'amélioration des compétences en langue étrangère. Cela concerne notamment la majeure partie des enseignants de spécialité utilisant le français alors que leurs collègues utilisant l'anglais se concentrent principalement sur l'acquisition du nouveau contenu de spécialité.

Les enseignants de langue étrangère, quelle que soit la langue, ont renseigné des informations plutôt homogènes, qu'il s'agisse de collaboration lors de la conception et de la réalisation d'une matière et de l'égale attention apportée au contenu de spécialité et aux compétences en langue ou concernant la délimitation de standards dans le syllabus d'une matière. Cela est dû en grande partie au fait qu'ils n'enseignent pas uniquement une langue étrangère dans leur département, mais aussi une matière de spécialité – voire une langue étrangère dans un département d'orientation non philologique. Leur formation initiale a sans aucun doute joué un rôle dans cette situation.

Dans le cadre de l'auto-évaluation, seules trois personnes ont considéré l'EMILE total et complet comme unique approche correspondant à leur pratique pédagogique. D'autres répondants ont associé cette variante à une autre possibilité : 8 l'ont combinée avec l'EMILE adjoint et 4 avec l'EMILE partiel basé sur le contenu. Environ un tiers des répondants a uniquement sélectionné l'EMILE partiel basé sur le contenu. Nous estimons que les réponses données correspondent parfaitement au profil linguistique et aux spécialités des répondants, tout en reflétant également leurs pratiques en matière d'enseignement et de recherche.

En guise de conclusion, nous souhaitons ajouter que les résultats de cette enquête par questionnaire nous ont permis de confirmer la majorité de nos hypothèses.

L'évaluation et l'auto-évaluation de la pratique pédagogique des enseignants interrogés démontrent l'existence d'une large palette de variantes dans le cadre de l'EMILE. Le fait que la majorité des répondants n'ait pas encore entendu parler, ne serait-ce que sur une base théorique, des approches de l'EMILE ne signifie pas nécessairement qu'ils n'en utilisent pas déjà certains principes (sous forme « douce » ou « dure ») avec des résultats certains. La plupart des enseignants familiarisés (connaissance partielle ou expérience préalable) l'ont fait de façon individuelle, plus rarement dans le cadre d'une formation initiale ou continue. Il serait donc souhaitable de se demander si la formation continue des enseignants slovaques dans ce domaine ne pourrait pas améliorer la préparation de ses étudiants, suivant ainsi l'exemple de nombreux autres pays européens. Une étude détaillée et longitudinale serait en revanche nécessaire afin de vérifier cette hypothèse.

La présente contribution a été soutenue financièrement par le projet VEGA n° 1/0437/19 : « Importance de l'internationalisation de l'enseignement supérieur pour la construction des identités de l'Union européenne et l'augmentation de la compétitivité dans l'espace européen ».

Tableau n°1 : Classification d'EMILE selon A. Greere et A. Rasanen (2008)

<i>TYPE</i>	<i>PRÉ-EMILE (Langue sur objectif spécifique)</i>	<i>EMILE PARTIEL basé sur la langue</i>	<i>EMILE PARTIEL basé sur le contenu</i>	<i>EMILE ADJOINT</i>	<i>EMILE basé sur la dualité</i>
<i>CARACTÉRISTIQUES</i>					
Principaux objectifs	Maîtrise de la langue et des techniques d'étude requises (approche actionnelle) ; objectifs semblables à ceux d'une L2.	Maîtrise de la langue et de techniques d'étude calibrées pour l'apprentissage futur de contenus pédagogiques, ex : cours à dimension professionnelle ; objectifs semblables à ceux d'une L2.	Maîtrise des contenus ; apprentissage indirect de la L2 – objectifs langagiers non spécifiés, mais parfois implicites (semblables à ceux d'une L2).	Maîtrise des contenus et apprentissage de la L2 ; L2 calibrée et adjointe visant à soutenir l'apprentissage des acquis ; objectifs explicites de L2.	Maîtrise des contenus et apprentissage de la L2 ; double focalisation et objectifs harmonisés et définis pour la langue et la spécialité.

<p>Approches pédagogiques</p>	<p>Enseignement de langue et approche de LOS avec attention accrue sur l'approche actionnelle. Tâches d'apprentissage calibrées. Enseignement des techniques d'étude et focalisation additionnelle sur la LOS.</p>	<p>Enseignement des techniques d'étude et approche actionnelle avec focalisation additionnelle sur la LOS. Tâches d'apprentissage calibrées.</p>	<p>Enseignement souvent basé sur des cours magistraux, centré sur la transmission d'un savoir du point de vue d'un expert. L'approche dépend de la discipline et des préférences de l'enseignant.</p>	<p>Cours magistraux ou centrés sur l'apprenant ; cours de L2 adjoints et construits en collaboration par des spécialistes de langue et du domaine de spécialité afin de favoriser les compétences requises ou la maîtrise d'un contenu.</p>	<p>Approches multimodales, interactives et centrées sur l'apprenant favorisant systématiquement les objectifs de contenu et de L2.</p>
<p>Acquis/résultats attendus</p>	<p>Compétence de LOS : langue professionnelle et fonctionnelle, compétences communicationnelles générales et dans le champ de la spécialité. Compétence de LOS liée aux objectifs de la discipline.</p>	<p>Compétence de LOS pour les besoins de la discipline. Compétence de LOS : langue professionnelle et fonctionnelle, compétences communicationnelles générales et dans le champ de la spécialité.</p>	<p>Comme pour l'enseignement du contenu. Apprentissage de la langue dépendant de l'approche pédagogique ainsi que de la motivation, de l'esprit d'initiative et de l'autonomie de l'apprenant. Une rare prise en compte du rôle de la langue est fréquente.</p>	<p>Comme pour l'enseignement du contenu, mais avec un rôle de la langue clairement défini (par exemple, contenu linguistique et de spécialité partiellement harmonisés). Focalisation de la L2 adjointe sur la production et les compétences d'interaction.</p>	<p>Contenus linguistiques et de spécialité harmonisés, les deux étant systématiquement élaborés par le biais de tâches calibrées ; fort accent sur l'apprentissage de la L2, la production et les compétences d'interaction. Reconnaissance totale de la langue.</p>

Évaluation	Évaluation du niveau de langue et des compétences communicationnelles selon des critères définis.	Évaluation du niveau de langue et des compétences communicationnelles.	Maîtrise des contenus évaluée par tous les moyens habituels ; apprentissage de la langue non évalué (sauf possibilité d'auto-évaluation).	Chaque enseignant évalue sa propre partie ; critères d'évaluation souvent communs et formes multiples ; crédits accordés à chaque partie.	Évaluation des contenus et de la langue selon des objectifs définis ; formes d'évaluation souvent continues et multiples.
-------------------	---	--	---	---	---

Bibliographic references

- ALIPICHEV, A. Y. – GALUSHKIN, A. – DRONOVA, S. Y. – PANFILOVA, S. A. 2017. Towards successful implementation of CLIL courses in Russian universities. In: *XLinguae*, vol. 10, n. 4, ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X.
- ARNO-MACIA, E. – MANCHO-BARES, G. 2015. The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, vol. 37, pp. 63-73.
- BADINSKA, M. 2013. Subjects taught through foreign languages: innovations in the teaching of political science and international relations at Matej Bel University in Slovakia. In: *Applied natural sciences*. Trnava: University of SS. Cyril and Methodius in Trnava, pp. 317-321. ISBN 978-80-8105-502-7.
- BADINSKA, M. 2011. CLIL (Content and Language Integrate Learning) Implemented to the Modul Slovak Studies. Trnava: University of SS. Cyril and Methodius, 2011, pp. 353-357. ISBN 978-80-8105-266-8.
- BENCEKOVA, M. 2019. Rozvoj interkultúrnych kompetencií ako kľucová oblasť edukácie prípravy budúcich diplomatov na diplomaticku prax v podmienkach globalizácie. In: VLCEK, D. – PAJTINKA, E. – BENCEKOVA, M. 2019. *Premeny diplomacie v globalizovaných medzinarodných vzťahoch v kontexte mäkkej moci*. Vytlačene v Tiskarna V&H Print Hlavko s.r.o., Nove Mesto nad Metuji. ISBN 978-80-206-1846-7.
- CHOVANCOVA, K. 2008. Interkulturalita ako "pridana hodnota" vo vyučovacom procese. In: *Europa v škole*. Nitra: Enigma, pp. 181-199. ISBN 978-80-89132-58-4.
- COME, T. – GUEORGUEVA, P. – GURA, R. ROUET, G. 2018. Vers une gouvernance nouvelle de l'universite en Europe? In: *Management and governance of the University of the Future : research on competitiveness, globalisation and development*. Łodz: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, pp. 109-123. ISBN 978-83-64971-47-1
- COYLE, D. 2008. CLIL - A pedagogical approach from the European perspective. In: N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*. Boston, MA: Springer US, pp. 97-111. Available online: https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_92
- COYLE, D. – HOOD, P. – MARSH, D. 2010. *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DALTON-PUFFER, C. 2019. CLIL in practice: what does the research tell us? Goethe-Institut. Available online: <https://www.goethe.de/en/spr/unt/kum/clg/20984546.html>
- GABILLON, Z. 2019. Enseignement d'une matiere par l'integration d'une langue etrangere: recherche et pedagogie. In: *Contexte didactique*. Disponible sur: <https://www.contextesetdidactiques.com/1110>
- GONZALEZ ARDEO, J. B. 2013. (In)compatibility of CLIL and ESP courses at university *Language Value* December 2013, vol. 5, n. 1, pp. 24-47. ISSN 1989-7103.
- GREERE, A. – RASANEN, A. 2008. Redefining 'CLIL' – towards multilingual competence. [LANQUA subproject on Content and Language Integrated Learning]. Available online: <http://www.unifg.it/>
- GURA, R. – ROSTEKOVA, M. 2018. Francuzsky model profesionalizacie terciarneho vzdelavania na Slovensku. In: *Politicke vedy*. vol. 21, n. 3, 2018, pp. 236-244. ISSN 1335 – 2741.
- GURA, R. 2005. Praca s odbornym pisanym textom. In: *Sbornik prispevku z konferencie Profilingua 2005*. Plzen: Zapadoseska univerzita, pp. 114-118. ISBN 80-7043-424-4.
- HANESOVA, D. 2014. Development of critical and creative thinking skills in CLIL. In: *JoLaCE: journal of language and cultural education*. Nitra: SlovakEdu, 2014. vol. 2, n. 2, pp. 33-51. ISSN 1339-4045.

- HANESOVA, D. History of CLIL. In *CLIL in foreign language education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University, 2015, pp. 7-16. ISBN 978-80-558-0889-5.
- HOREHAJOVA, M. – MARASOVA, J. 2017. History and transformations of francophone study. In: *Economic theory and practice 2017, proceedings of the Faculty of Economics of Matej Bel University in Banska Bystrica, Volume I*. Banska Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, Belianum, 2018. ISBN 978-80-557-1424-0.
- HURAJOVA, A. 2017. Contribution of CLIL Methodology to the Development of Bilingualism and Bilingual Language Competence of Slovak Secondary-School Students. *European Journal of Educational Research* vol. 8, n. 4, pp. 905 - 919. ISSN: 2165-8714.
- KRESAKOVA, V. – PECNIKOVA, J. 2019. Inovativne metody vo vyučbe kultúrnych štúdií a cudzích jazykov. In: *Forlang 2019 : cudzie jazyky v akademickom prostredí*. Kosice: Technická univerzita v Kosiciach, pp. 257-266. ISBN 978-80-553-3398-4. ISSN 1338-5496.
- KUBEKOVA, J. 2017. Komparácia viacslovných ustalených spojení v odbornom jazyku s príznačkom farby medzi španielčinou a slovenčinou. In: *Od textu k prekladu XII*. Praha: Jednota tlumocníka a prekladateľa, pp. 19-29. ISBN 978-80-7374-126-6.
- LIPS, C. 2016. L'appropriation du Processus de Bologne par les acteurs de l'université, enjeux et perspectives. Thèse de doctorat en Sciences de gestion. Institut Supérieur de Management, Université Versailles-Saint-Quentin, Paris Saclay.
- LUPRICOVA, J. – HURAJOVA, L. 2017. CLIL-Potential Way of Enhancing Internationalization of Higher Education in Diverse Context. Available online: https://www.researchgate.net/publication/320756077_CLIL-Potential_Way_of_Enhancing_Internationalization_of_Higher_Education_in_Diverse_Context
- MARTIN DE LAMA, M. T. 2015. Making the Match between Content and Foreign Language: A Case Study on University Students' Opinions towards CLIL. In: *Higher Learning Research Communications*. vol. 5, n. 1, pp. 29-46.
- MOLNAROVA, E. 2016. Odborný jazyk vo vzdelávaní budúcich učiteľov nemeckého jazyka. In *Implementácia edukčných metód pre skvalitnenie vyučovacieho procesu v oblasti Technickej mechaniky*. Zvolen: Technická univerzita, 2016, pp. 75-80. ISBN 978-80-228-2875-8.
- MORTREUIL, F. X. 2017. Prihovor na slávnostnom odovzďavaní diplomov na EFUMB 15. novembra 2017.
- NAPOLI, J. – SOURISSEAU, J. 2013. L'EMILE est-il appliqué dans l'enseignement supérieur ? In: *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [Online]*, Vol. XXXII N° 3/2013.
- PALOVA, M. – ZELENAKOVA, M. 2018. We Are Looking for Graduates with Professional Experience: Forum Students – Enterprises 2018 Offers a Solution to the Slovak Paradox. In: *Politické vedy*. vol. 21, n. 2, 2018, pp. 203-210. ISSN 1335 – 2741.
- PEREZ-CANADO, M. L. 2013. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism CLIL research in Europe: past, present and future. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol 15, n. 3, pp. 315–341.
- POKRIVČAKOVA, S. 2015. CLIL in Slovakia: projects, research, and teacher training (2005-2015). In: *CLIL in Foreign Language Education*. Nitra: UKF, pp. 17-29.
- POLCICOVA, M. 2018. Didaktické výzvy obraznosti vo vyučbe odbornej komunikácie. In: *QUAERE 2018*. Hradec Kralove: Magnanimitas, pp. 782-790. ISBN 978-80-87952-26-9.

- RASANEN, A. – KLAASSEN, R. 2006. From learning outcomes to staff competences in integrated content and language instruction at the higher education level. In: WILKINSON, R. – ZEGERS, V. – van LEEUWEN, C. (eds.). Bridging the Assessment Gap in English-medium Higher Education. AKS-Series: Fremdsprachen in Lehre und Forschung. Bochum: AKS-Verlag, pp. 256-280.
- ROSTEKOVA, M. 2018. Francúzsko-slovenska spolupraca ako motor internacionalizacie vysokoskolskeho vzdelavania na Slovensku. In: Politicke vedy. vol. 21, n. 1, 2018, pp. 204-211. ISSN 1335 – 2741.
- SCHMITT, F. 2019. Le modcle philologique dans la perspective actionnelle du français langue etrangere. In: Synergies Europe, n. 14, Sylvains les Moulins : Gertflint, pp. 63-76. ISSN 1951-6088.
- SOLTES, V. – NEUPAUEROVA, M. 2008. Francúzsky studijný program na Technickej univerzite v Kosiciach, Ekonomickej fakulte v kontexte integracie europskeho vzdelavania. In: Lisbon Strategy as a Determinant Factor of European Integration in the Sphere of Education and Science. Uzhorod: ZDU, pp. 28-35. ISBN 9789662195323.
- ZELENKOVA, A. – SPISIAKOVA, M. 2009. The development of ESP: a case of the Faculty of economics, MBU Banska Bystrica. In: Acta Linguistica No 7: languages for specific purposes and intercultural communication. Banska Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Ekonomicka fakulta, pp. 315-320. ISBN 978-80-8083-791-4.

Words: 9494

Characters: 66 450 (36,92 standard pages)

PaedDr. Maria Rostekova, PhD.
Department of International Relations and Diplomacy
Faculty of Political Science and International Relations Matej Bel University in
Banska Bystrica
Kuzmanyho 1 974 01
Banska Bystrica
Slovakia

PhDr. Maria Palova, PhD.
Department of British and American Studies
Faculty of Arts Pavol Jozef Safarik University in Kosice
Moyzesova 9 040 01
Kosice
Slovakia

Word formation by external motivation in Spanish and French

[Formacion de palabras por motivacion externa en espanol y en frances]

Diana Patricia Varela Cano

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.17

Abstract

To define the area of word formation, it is necessary to take into account that lexicon is included in morphology. Lexicon is the vocabulary of a language, region, activity, or branch of knowledge. While morphology deals with the internal structure of the word, etymology studies the origin, evolution and growing process of the lexical fund of a language. This process of lexical enrichment may be the result of internal and external causes or motivation. External motivation refers to foreign words being borrowed or taken over by a linguistic system that does not have a word to designate that specific concept. Spanish takes over such expressions in two different ways, sometimes keeping their original structure and some others assimilating it.

Key words: lexicon, external motivation, borrowings, foreign words, neologisms, phraseological expressions

Abstracto

Para definir el área de la formación de las palabras hay que tener en cuenta que dentro de la morfología se incluye el léxico. El léxico es el vocabulario, conjunto de palabras, de un idioma, o las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc. La morfología se dedica a la estructura interna de la palabra mientras que la etimología se ocupa del estudio del origen, evolución y procesos enriquecedores del fondo léxico de la lengua. Este proceso de enriquecimiento léxico puede estar originado por una motivación interna o externa. La motivación externa se refiere a palabras extranjeras prestadas por un sistema lingüístico que no tiene una palabra con la cual designar ese concepto específico. Al español estos préstamos pueden incorporarse de dos formas, ya sea manteniendo su estructura original o asimilándose al español.

Palabras clave: léxico, motivación externa, préstamos, extranjerismos, neologismos, expresiones fraseológicas

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo el estudio de la formación de palabras en español y en francés por motivación externa creadas mediante los préstamos, neologismos, extranjerismos y expresiones fraseológicas. Nuestro estudio está enfocado desde un punto de vista morfológico; los aspectos que analizamos han sido elegidos partiendo de los rasgos teóricos que hemos presentado y que hemos acompañado con ejemplos. Nuestra finalidad es despertar el interés en nuestros estudiantes de la Universidad de Economía de Bratislava que aprenden español como lengua extranjera, por el estudio del léxico en el sector de la economía, para una mejor comprensión e interpretación de textos relacionados con la economía. Para esto hemos elegido la revista: La Nota Económica, del mes de Julio de 2017 de la cual hemos analizado y extraído términos especializados en sectores económicos.

Formación de palabras en español.

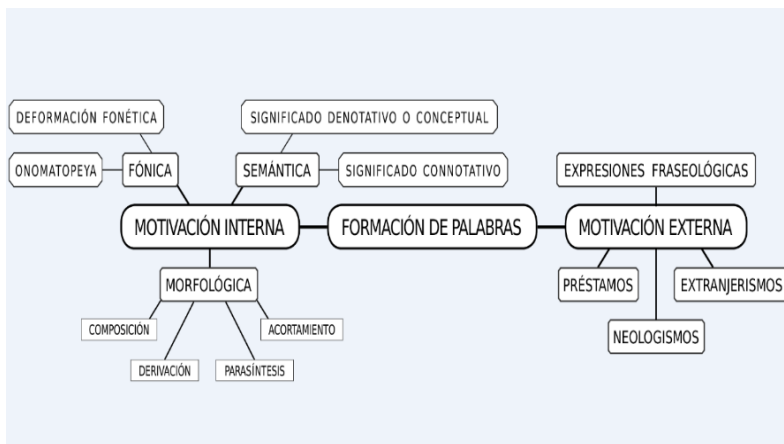
La lengua es un sistema con una estructura en la que sus componentes tienen su propia característica, y a la vez, existe entre ellos una interdependencia. Estos

componentes son: el fonético, la semántica, la gramática y el pragmático. En nuestro estudio, nos centraremos en el componente de la semántica, la cual abarca los planos de la morfología y la sintaxis. La morfología se dedica a la estructura interna de la palabra, mientras que la sintaxis se ocupa de las reglas que rigen la combinación de estas palabras originando oraciones. Es decir, la semántica estudia el significado, sentido de las palabras, y su unión en frases y expresiones. A su vez, la morfosintaxis es una disciplina estructura que comprende dos planos integrados de la lengua: la morfología y la sintaxis. Estas disciplinas tienen como objetivo principal el análisis descriptivo de las diferentes construcciones lingüísticas, como resultado de distintos procesos y unidades concretas del sistema.

En muchas ocasiones nos sorprende escuchar términos o palabras que nos pueden parecer extrañas, y por qué no hasta graciosas o inconcebibles. Esto gracias a la gran riqueza, amplitud y libertad del léxico de las personas. Ahora bien, debemos recordar que el castellano o español se derivó del latín, pero que también ha recibido influencia lingüística de otras lenguas como: griego, árabe, alemán, lenguas indígenas amerindias y de otras. De igual manera, debido a los alcances tecnológicos, el hombre se ha visto obligado a inventar palabras para designar algún objeto, animal o cosa, convirtiéndose así en neologismos. El castellano o español es hablado por más de 550 millones de personas en el mundo, de aquí que no todos en los países de habla hispana hablemos de la misma manera. Esto lo podemos ver en la amplia utilización de sufijos, prefijos, lexemas con los que se forman un sinnúmero de palabras que pueden llegar a variar en su categoría. Sobre esto hablaremos más adelante en la parte dedicada a la formación de palabras.

Para definir el área de la formación de las palabras hay que tener en cuenta que dentro de la morfología se incluye el léxico. El léxico es el vocabulario, conjunto de palabras de un idioma, o las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc. Diccionario de la lengua española, (DEL), Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=ND3Rym3>, 10.10.2017). Como explica Urrutia y Candia (1997: 12) dentro del léxico se incluye la morfología ya que lo caracteriza mediante las variaciones formales (flexiones) que expresan categorías y relaciones gramaticales. Ahora, considerando solo el aspecto funcional y categorial, la morfología se incluye dentro de la morfosintaxis.

La etimología se ocupa del estudio del origen, evolución y procesos enriquecedores del fondo léxico de la lengua. El proceso de enriquecimiento léxico puede estar originado por una motivación interna o externa. La Motivación interna puede ser morfológica (composición [sinapsia, disyunción, contraposición, yuxtaposición], derivación [prefijos, sufijos, interfijos], parasíntesis, acortamiento [apócope, abreviaturas, siglas, acrónimos, aféresis]); fónica (onomatopéyicas); semántica (revitalización, polisémica). La motivación externa se refiere a los préstamos externos del sistema lingüístico, esto se debe a la ausencia de una palabra para designar un significado. Al igual que en español, en francés estos préstamos pueden incorporarse de dos formas, ya sea manteniendo su estructura original: *el marketing — le marketing, el jet set — le jet set*, etc. o asimilándose al español: *filme, tique*, etc. Ver esquema 1



Esquema 1: Formación de palabras

Motivación externa en la formación de palabras

Es cuando palabras existentes en una lengua dan lugar a la formación de nuevos significantes. Estas palabras existentes pueden ser de otros sistemas lingüísticos y tomados de estos como préstamos. Ahora bien, existen préstamos que conservan la estructura de su lengua original mientras que hay otros cuya estructura se adapta a la lengua receptora. Esto da paso a lo que conocemos como préstamo (término adaptado) y extranjerismo (término no adaptado). En el primer momento en el proceso de introducción de estos préstamos a otra lengua, estos tienen algunos inconvenientes, ya que como dice Gómez Capuz J. (2009:4), en principio estos préstamos están limitados al lenguaje técnico del cual preceden, no son conocidos ni comprendidos por los hablantes de la lengua receptora, al no haber sido todavía asimilados a la normativa de la lengua receptora, conservan tanto la grafía como la pronunciación original. En cuanto a esta situación, Gómez Capuz J. también explica que para los filólogos franceses es una discusión sobre si se trata de verdaderos préstamos o simplemente son extranjerismos, para lo cual utilizan algunas denominaciones para esta especial situación: ‘palabras ocasionales’, ‘palabras casuales’ o ‘palabras-cita’. También señala que el término xenismo (en francés, *xénisme*) es otro de los utilizados, a pesar de la confusión que puede presentar dicho término en la misma filología francesa. Para algunos autores este término es un extranjerismo que conserva su grafía original, pero según otros autores, puede designar una realidad propia de una cultura extranjera y que no está adaptada a la vida y cultura francesas, sin negarle su condición de préstamo, por eso, pueden presentar algunos ejemplos de xenismos, préstamos asimilados como *shérif* (< *sheriff*) y calcos como *anée sabbatique* (< *sabbatical leave* ‘año sabático’). Estos autores franceses presentan ejemplos del inglés norteamericano con el propósito de demostrar que es una cultura ajena. A estos xenismos de sentido etnológico se les identifican también como exotismos. Agrega que, a diferencia del francés, en la lengua española existe el término extranjerismo para designar el préstamo no asimilado y que se debería utilizar el término xenismo para casos más específicos en casos etnológicos y extralingüístico en aquellas situaciones de contacto interlingüístico donde sea necesario (Gómez Capuz J.). El DLE define xenismo como un extranjerismo que conserva su grafía original (p. ej., *software*) (<https://dle.rae.es/?w=xenismo+>).

Los préstamos pueden incorporarse al español manteniendo su estructura original o asimilándose a este. Urrutia (1997: 13) dice que estas incorporaciones pueden ser de forma variada. Por tanto, podemos encontrar formas ya castellanizadas *club*, o formas

que solo en la expresión lexicogenética morfológica se han incorporado al sistema, manteniendo la base léxica con la estructura extranjera *chalecito*, *jazzista*. De igual manera, afirma que las palabras extranjeras suelen afectar la fonología tradicional del español. Esto lo podemos notar en la acentuación de las de algunas palabras. Las palabras que se han incorporado deben acentuarse según las reglas del español, por ejemplo: *béisbol*, *carné*, *casete*, *búnker*, *gánster*, etc. Las palabras extranjeras que conservan su estructura original no se deben acentuar si en su idioma de procedencia no tiene ningún acento. Los extranjerismos no adaptados se deben escribir en cursiva, o entre comillas. Las diferencias entre préstamos y extranjerismos radican principalmente en las diferencias en algunas pautas con la lengua receptora tales como la asimilación gráfica, fónica y gramatical al igual. Otro aspecto que afecta la estructura fonológica del español son las terminaciones de muchos anglicismos en consonantes o grupos consonánticos no tolerados por la fonología española, por ejemplo: *clip*, *flirt*, *flash*, *song*. R. Lapesa (in Urrutia 1997: 13)

a. *préstamo lingüístico*, es un elemento, generalmente léxico, que una lengua toma de otra. DLE (<http://dle.rae.es/?id=U73g6MY>, 1.11.2017). Para Guerrero-Ramos (in Vela Candelas J. 2014: 35) un préstamo es todo rasgo lingüístico (de tipo léxico, sintáctico, semántico, morfológico, fonológico o formal) que un sistema lingüístico B (receptor) toma, adapta o traduce de un sistema lingüístico A (donante) y que previamente no existía en B. Ya en La Edad Media se empezaron a registrar préstamos de lenguas romances en el castellano gracias a los peregrinos que se dirigían a Santiago de Compostela. Así se introducen galicismos, catalanismos, portuguesesismos, galleguismos, y principalmente latinismos, helenismos y arabismos. Con la conquista de América se incorporaron muchas palabras procedentes de lenguas indígenas. En los últimos siglos también se han introducido germanismos, y gracias a los avances científicos y técnicos la fuerza de los anglicismos se ha hecho presente.

b. *extranjerismos*, son palabras de una lengua extranjera que otra lengua toma. Es cierto que muchos extranjerismos enriquecen una lengua cuando la lengua receptiva no puede, con sus propias palabras, cubrir nuevas realidades. Aunque también es cierto que muchas veces la lengua receptora posee un equivalente. DLE (<http://dle.rae.es/?id=HOauPO6>, 1.11.2017) define extranjerismo lingüístico como un préstamo, especialmente el no adaptado. Los extranjerismos se pronuncian con ciertas características fonéticas propias de la lengua que los toma. En cuanto a su escritura y ortografía, en español, en el Diccionario panhispánico de dudas se ha adaptado muchos extranjerismos. Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que los extranjerismos se dividen en adaptados, no adaptados y especializados.

- *extranjerismos adaptados*, son los que se han adaptado principalmente, desde el punto de vista del número y ortográfico.
 - *tennis* → *tenis* — *tennis*
 - *baseball* → *beisbol* — *baseball*
- *extranjerismos no adaptados*, son palabras que conservan la grafía y pronunciación de la lengua receptora, y se escriben en cursiva.
 - *manager* → *manager* — *manager*
 - *jezz* → *jazz* — *jazz*
- *extranjerismos especializados*, estos se refieren a una realidad ajena y de la cual no hay un equivalente en la lengua receptora.
 - *scanner* → *escáner* — *scanner*

- *hardware* → *hardware* — *hardware*
- *software* → *software* — *software*
- *bluetooth* → *bluetooth* — *bluetooth*
- *samurai* → *samurái* — *samourai* / *samurai*
- *burka* → *burka* — *burqa* / *burka*
- *tālibān* → *talibán* — *taliban*

c. *neologismos*, son palabras o expresiones nuevas que se han introducido recientemente en una lengua o que han sido creadas para designar conceptos nuevos. El DLE (<http://dle.rae.es/?id=QOrQDKR>, 1.11.2017) define neologismo como vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua. Para Alvar Ezquerro M. (2007:13-15) los neologismos pueden ser de diferentes caracteres.

- *denotativos*, son los que surgen de la necesidad por la falta de denominación para lo nuevo que surge en el mundo.
- *expresivos*, son los que resultan por la voluntad individual para expresar de forma diferente una visión particular de la realidad extralingüística.
- *estilísticos*, son de carácter individual, por lo general se realizan en situaciones muy concretas, muestran la capacidad creativa del autor.

Las expresiones fraseológicas

El español, pese a ser uno de los idiomas más hablados en todo el mundo, conserva una considerable homogeneidad. Sin embargo, existen diferencias lingüísticas perceptibles entre sus dialectos, y especialmente entre España y Latinoamérica, por la lejanía entre estos lugares. A pesar de esto existen expresiones, frases y refranes que forman parte de la herencia lingüística de los diferentes países y regiones de habla hispana, como también los hay que son característicos para determinados países o regiones por las diferencias de tipo regional, nivel sociocultural de los hablantes, zonas rurales, urbanas, etc. Pero hay que aclarar que el factor cultural, y en especial la escolarización, es un elemento nivelador que influye en la homogenización de las lenguas.

La sabiduría popular se expresa y transmite de diferentes formas, una de ellas son los refranes, expresiones fijas denominadas modismos, frases hechas, lexías complejas o locuciones. Estas frases han surgido de la experiencia de la vida a través de los tiempos, se han transmitido principalmente de forma oral con versos y rimas elementales. Según Roberts (In Montero Martínez S. 2003: 123) “la fraseología es un nuevo término que designa unas realidades lingüísticas tan antiguas como las propias lenguas.” Estas frases y expresiones fijas reflejan la idiosincrasia del pueblo que los utiliza y sirve para conocerlo más. Además, nos muestran la riqueza del vocabulario y la belleza de la lengua. Los refranes los encontramos al combinar varias palabras que funcionan como oración o elemento oracional, y cuyo sentido no corresponde a la suma de sus significados, por ejemplo: *llueve a cántaros* — *il tombe des cordessino* que sirven para expresar una sabiduría o un consejo.

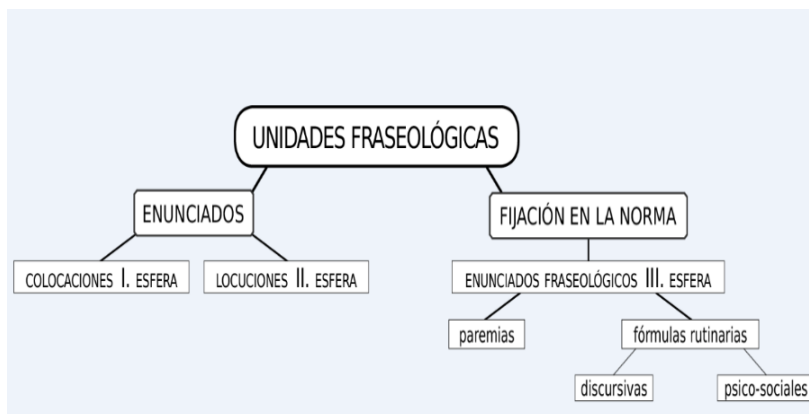
La experiencia adquirida y el sentido común se resumen en los refranes, pero no siempre esas experiencias son iguales ni coherentes para todos, por eso, los refranes pueden representar una misma situación desde diferentes puntos de vista según convenga. Así, en la frase: *ahogarse en un vaso de agua* — *se noyer dans un verre d'eau*, no se debe entender en un sentido literal, sino que adquiere un significado específico asociado a otra circunstancia, en este caso concreto, los de no saber reaccionar ante una situación que en realidad no es muy complicada. En muchas ocasiones es necesaria la ayuda de un contexto comunicativo para poder interpretar su significado.

Los refranes y el refranero se han convertido en un objeto de estudio dando lugar a la

Paremiología que se encarga de su estudio, clasificándolos y ordenándolos en un tratado de refranes. Estas expresiones que se han ido recogiendo han recibido diferentes denominaciones, tales como frases hechas, expresiones fijas y unidades fraseológicas, entre otras. Todas ellas implican lo mismo, nosotros en adelante usaremos el término unidades fraseológicas. Con relación a ellas muchos autores se refieren como fraseología. El término “Fraseología” se compone de las raíces griegas *frasis* (‘expresión’, ‘frase’) y *logos* (‘palabra’, ‘concepto’) su significado originario era de ‘ciencia que se ocupa de las expresiones y frases’ o ‘Estilística, ciencia de la expresión’. Este término se remonta al Humanismo tardío y desde un principio designa tanto el inventario de expresiones idiomáticas de una lengua como su estudio (Mellado Blanco, in Sciuto V. 502). El DLE (<http://dle.rae.es/?id=IPhICME>, 14.10.2017) la define como: Conjunto de modos de expresión peculiares de una lengua, de un grupo, de una época, actividad o individuo. Conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo. (1 y 4 acepción). Para Pastor Corbas (in Jiron Erwenne C. 2008: 4) las unidades fraseológicas son “unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo nivel superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potencial; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos”.

Clasificación de las unidades fraseológicas

Realizar una clasificación de las unidades fraseológicas no ha sido fácil ya que son varios los criterios que se han tenido en cuenta según varios modelos de diferentes autores. Romero Ganuza P. (2006: 906) establece tres criterios para determinarlas: la estabilidad semántica-sintáctica, la idiomatidad y la lexicalización y reproductividad. Nos orientamos por la clasificación hecha por Corpas Pastor (in Jirón Erwenne C. 2008: 5) quien propone combinar el criterio de enunciado con el de la fijación en la norma. Las unidades fraseológicas las clasifica de en tres esferas: Esfera I (colocaciones), Esfera II (locuciones) y Esfera III (enunciados fraseológicos). (Ver esquema 2)



Esquema 2: Clasificación de las unidades fraseológicas

- a. *I esfera*, está formada por colocaciones o acto de habla no completos regidas por las normas de la lengua, pero con distinto grado de fijación según las normas de uso. Su grado de restricción combinatoria es menor

que las unidades fraseológicas de la II y III esfera. Las colocaciones pueden ser según estas categorías gramaticales:

- Colocaciones:
 - **V + S (sujeto)** → *Cosechar frutos* — *Récolter les fruits*
 - **V + (Prep.) + S (objeto)** → *Jugar un papel* — *Jouer un rôle*
 - **Adj./S + S** → *Largo plazo* — *Long terme*
 - **S + Prep. + S** → *Encuesta de satisfacción* — *Sondage de satisfaction*
→ *Acuerdo de crédito* — *Contrat de crédit*
 - **V + Adv.** → *Estar totalmente de acuerdo* — *Être totalement sûr*
 - **Adj. + Adv.** → *Drásticamente disminuida* — *Considérablement diminué*

- b. *II. esfera*, son las locuciones o actos de habla que son sintagmas fijos formados por combinaciones de palabras cuyo significado no equivale a la suma de los componentes, sino que significan en bloque y suelen funcionar como palabras o sintagmas; por lo cual adquieren un carácter idiomático. Las locuciones pueden ser:

- Locaciones:
 - nominales → *Piedra angular* — *Pierre angulaire*
→ *Tabla de salvación* — *Planche de salut*
 - adjetivas → *Puntos a favor* — *Points en faveur*
→ *Blanco como la nieve* — *Blanc comme neige*
→ *Sano y salvo* — *Sain et sauf*
 - adverbiales → *A la hora de* — *Au moment de*
→ *De mal en peor* — *De pire en pire / de mal en pis*
 - verbales → *Ir y venir* — *Aller et venir*
 - conjuntivas → *Por consiguiente* — *Par conséquent*
→ *Por si acaso* — *Au cas où / juste au cas*
 - preposicionales → *En cuestión de* — *En matière de*

- c. *III esfera*, son actos de habla equivalentes a un enunciado completo, paremias y fórmulas rutinarias.

- Paremias: sirven para convencer, persuadir e instruir al receptor.
 - enunciados de valor específico → *Estar por el piso* — *Être par terre*
 - citas → *Como dice aquel* — *comme on dit*
→ *De noche todos los gatos son pardos* — *la nuit tous les chats sont gris*
 - refranes → *Ser una piedra en el zapato* — *Être une pierre dans la chaussure*
- Fórmulas rutinarias: carecen de autonomía textual y se utilizan en el discurso o en actos de habla determinados de tipo social, expresivo o discursivo y facilitan la interacción, obedecen a las normas de un determinado grupo humano, histórica y geográficamente determinado, su utilización es un equivalente de cortesía y buena educación. Según Corpas (1996: 173) «regulan situaciones emocionales y reacciones en situaciones sociales y facilitan la selección de medios comunicativos en la producción lingüística, proporcionando los instrumentos verbales adecuados y reduciendo, de este modo, la complejidad de la interacción social». Pueden ser:
 - *discursivas de*:
 - apertura y cierre → *¿Qué hay de nuevo?* — *Quoi de neuf?*

→ *Vaya con Dios* — *Que Dieu te garde*
→ *Buen provecho* — *Bon appétit*

▪ *psico-sociales:*

1. *expresivas:*

- disculpa → *Discúlpame* — *Excusez-moi*
→ *Por favor* — *S'il vous plaît*
- consentimiento → *¡Eso es cierto!* — *C'est certain!*
→ *Por supuesto* — *Bien entendu...*
- recusación → *Ni hablar* — *Pas même parler*
→ *¡Lo que nos faltaba!* — *Ça nous manquait!*
- agradecimiento → *Dios se lo pague* — *Dieu le paie*
→ *¡Muy amable!* — *Ah, bien merci!*
- desear suerte → *¡Que te vaya bonito!* — *Passez une bonne*
journée!
- solidaridad → *Lo acompaño en su pena* — *Je vous accompagne*
dans votre chagrin

2. *comisivas:*

- promesa y amenaza → *Quien siembra viento recoge tempestades*
— *Qui sème le vent récolte la tempête*

3. *directivas:*

- exhortación → *¡Cuidado con el perro!* — *Attention au chien!*
- información → *Tú dirás* — *Tu diras*
→ *Cómo lo diría yo* — *Comment dire...*
- ánimo → *No es para tanto* — *Ce n'est pas si grave/C'est pas grave*

4. *asertivas:*

- aseveración → *Palabra de honor* — *Parole d'honneur*
→ *Que me parta un rayo* — *Que la foudre me fasse*
disparaître
- emocionales → *¡Me importa un comino!* — *Je m'en fous!*

5. *rituales:*

- saludo → *¿Qué te trae por aquí?* — *Quel bon vent t'amène ?*
- despedida → *Un saludo cordial* — *Cordialement/Un cordial salut*

Características de la publicación periodística “La Nota Económica”

Para la realización de la parte práctica de este artículo, hemos trabajado con la revista La Nota Económica, revista de economía colombiana. Esta fue fundada en 1993 y se especializa en el análisis económico y la investigación empresarial, su principal objetivo es brindar una guía útil sobre cómo interactuar y aprovechar las ventajas de los motores económicos en Colombia. Está dirigida tanto a empresas de todos los sectores económicos, a las pymes y a todo aquel que se quiera informar y actualizar sobre la actividad económica del país. La revista, cada mes, dedica su edición a uno de los sectores de mayor importación económica en el país. En su contenido ofrece a sus lectores clasificaciones financieras de los diferentes sectores económicos nacionales. Presenta proyecciones macroeconómicas nacionales e internacionales. Proporciona diferentes estadísticas financieras y económicas. Los textos están redactados con términos claros, sencillos, pero también con términos especializados, Los textos son directos, efectivos y con precisión. Para llamar la atención del lector utilizan algunos rasgos del lenguaje literario que se manifiesta en el uso metáforas y refranes. La revista se presenta en un formato A4 y su maquetación está elaborada con una cuatricromía que da a las fotografías y esquemas una gran matización de colores.

Análisis y extracción de léxico especializado en la publicación La Nota Económica

Nuestro objetivo ha sido analizar y extraer términos especializados en sectores económicos, principalmente según los criterios en la motivación externa en la formación de palabras, préstamos, lingüísticos, extranjerismos, y unidades fraseológicas presentes en la revista La Nota Económica del mes de julio de 2017, dedicada al sector de Minas y Energía. En esta edición el contenido está dividido en cinco secciones: Análisis, Secciones Fijas, Tema Central, Artículos de apoyo y Opinión. Estas a su vez están compuestas por varios artículos, todos relacionados con el tema central. El contenido está presentado en 96 páginas, en las que también se pueden ver algunas propagandas publicitarias.

Para el análisis y extracción de términos, hemos leído todos los artículos y de forma sistematizada, hemos clasificado las palabras según las características en la formación de palabras mencionadas en el segundo apartado de este artículo.

Préstamo lingüístico, extranjerismos	
Francés	cliché
Griego	telescopio, asteroide, ecosistema, farmacéutico, icónico, hidráulica, tecnología, bioetanol, neurofocus, análisis, dicotomía, hidroenergía, biodiésel, hidrocarburo, autosuficiente, biocombustible, megaproyecto, anticonstitucional
Latín	latente, rutenio, osmio, rodio, paladio, iridio, restricción, solvencia, prioridad, álgida, flagelo, ítem, agro, infraestructura, prioritario, desértico, innovación, centígrado, combustión, <i>statu quo</i> , emisión, mitigar, colapso, híbrido, <i>homo sapiens</i> , omnipresente, contienda, invalidar, subsuelo, quid, supervivencia, <i>grosso modo</i> , emporio, incandescente, ecoturismo, supervivir
Inglés	<i>boom</i> , <i>commodities</i> , clúste, resiliencia, biomasa, gasolina, spot, <i>fracking</i> , <i>ranking</i> , estándar, <i>expertise</i> , <i>offshore</i> , <i>near field exploration</i> , <i>government take</i>
Checo	robótica
Alemán	diésel
Árabe	alcohol, sucroquímica

Metáforas
...avanzar a pasos agigantados
...puñado de empresarios
...traído de los cabellos
...rodar la cabeza de...
...entre los tres gigantes
...cuello de botella...
...aguantar este chaparrón...

...descalabro de los precios
migrar hacia nuevas tecnologías
...a pasos agigantados
...puñado de empresarios
Oro negro

Expresiones fraseológicas
Comer cuento
Dejar con la boca abierta
Echarse para atrás
Mucha agua ha corrido por debajo del molino
Entrar en vigencia
Una parte del pastel
En la otra esquina
Hacer frente
Ir de la mano
Poner en evidencia
Llevar la delantera
De primera mano
La hora cero
Pisar los callos
Ponerse las pilas
Valer la pena
Al fin y al cabo
Que entre el diablo y escoja
Hoy por hoy
Luz verde
Dejar mal sabor de boca
Voltear la moneda
Entrar en juego
Dejar de lado
Mala fortuna

Tarea titánica
Esfumarse de un brochazo
Dar una mano
Una piedra en el zapato

Después de tener una lista con 348 palabras hemos creado un corpus para el análisis de las palabras según las características de la formación de palabras. Nuestra atención la hemos centrado en la formación de palabras por motivación externa. Hemos encontrado 12 metáforas y 29 unidades fraseológicas (colocaciones, locuciones, enunciados fraseológicos). Respeto a préstamos o extranjerismos hemos hallado un total de 78 términos. Con un mayor número de representación, hemos encontrado términos en latín (36), griego (19), inglés (14), alemán (1), árabe (1), checo (1), y francés (1). Entre las palabras del latín y el griego también hemos incluido algunas con sufijos de estos idiomas.

Conclusión

Para concluir nos gustaría decir que una lengua está en constante movimiento y por el contacto con otras lenguas permite el enriquecimiento del léxico en diferentes sectores como por ejemplo la medicina, la tecnología, la economía, etc. Este enriquecimiento del léxico es mediante la formación de nuevas palabras ya sea por motivación interna o externa. El lenguaje empresarial y financiero se adapta, particularmente en la prensa económica, al receptor semiprofesional a través de una serie de estrategias léxicas y comunicativas, como el uso de términos más generales, construcciones metafóricas, paráfrasis y construcciones explicativas y aclaratorias. Las técnicas a menudo se reemplazan por hiperónimos más generales. Las metáforas y las expresiones idiomáticas se usan actualmente no solo en estilos coloquiales y literarios, sino que aparecen cada vez más en la ciencia popular o incluso vocacional (por ejemplo, lenguaje económico o político). Su objetivo es involucrar al lector o al oyente, acercarlos a lo hablado o descrito, hacer que el texto o el discurso sean más atractivos, etc. Spišáková M. (2018: 51).

En nuestro trabajo hemos presentado una clasificación sencilla y clara sobre la formación de palabras por motivación externa en los idiomas español y francés. Para la parte práctica hemos trabajado solo con el español, para esto hemos elegido el sector de la economía, minas y energía al cual está dedicada la edición del mes de julio, 2017, de la revista La Nota Económica. En ella hemos encontrado un alto número de términos especializados que se han creado por medio de formación de palabras, ofreciendo un enriquecimiento léxico provocado tanto por la motivación interna como a la externa. También hay que destacar que los artículos de dicha publicación sirven como material didáctico que puede ser de interés para los estudiantes español como una lengua extranjera.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA/Inovácia jazykovej prípravy ekonómov, diplomatov a kultúrnych mediátorov – digitálna učebnica španielskeho jazyka zameraná na odbornú prax 007EU-4/2018

Bibliographic references

ALVAR EZQUERRA, M. 1993. El neologismo español actual. In: *Léxico español actual: Actas del I Congreso internacional de léxico español actual*, Venecia-Treviso, 14-15 de marzo de 2005 / coord. por Luis Luque Toro, 2007, ISBN 9788875431808, pp. 11-36

- Available online: https://ispsfrey-cha.infed.edu.ar/sitio/upload/Alvar_Exquera__Neologismo_en_el_espaniol_actual.pdf
- CORPAS PASTOR, G. 1996. Manual de fraseología española. Madrid: Gredos.
- GOMEZ CAPUZ, J. 2009. El tratamiento del préstamo lingüístico y el calco en los libros de texto de bachillerato y en las obras divulgativas. In REVISTA ELECTRÓNICA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS. n. XVII, ISSN 1577 – 6921
 Available online: <https://dialnet.unirioja.es/revista/4271/A/2009>
- JIRON ERWENNE, C. 2008. La enseñanza de unidades fraseológicas en diálogos situacionales. Aula Diez español Available online. <http://www.auladiez.com/didactica/FONTE-TrabajoFinalCarmenJironErwenne.pdf> (29.10.2017)
- MOTERO MARTINEZ, S. 2003. Estructuración conceptual y formalización terminográfica de frasemas en el subdominio de la oncología
 Available online: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/estructuracion-conceptual-y-formalizacion-terminografica-de-frasemas-en-el-subdominio-de-la-oncologia--0/> (25.10.2017)
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2014. Diccionario de la lengua española. 23.ª ed. [En línea]. Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- ROMERO GANUZA, P. 2006 La delimitación de las unidades fraseológicas (UF) en la investigación alemana y española. Interlingüística, ISSN 1134-8941, n. 17, pp. 905-914, Available online: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317697>
- REVISTA LA NOTA ECONÓMICA: Minas y energía. La nueva realidad de la minería espacial. ¿Quiénes están detrás del negocio? Julio 2017
- SCIUTO, V. 2005. Unidades fraseológicas: un análisis contrastivo de los somatismos del español de Argentina y del italiano. AISPI. Actas XXII. Available online: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_31.pdf
- URRUTIA, C. H. – CANDIA, G. L. 1997. La formación de palabras en el español actual: Perspectivas metodológicas. ONOMÁYEIN, n. 2 Revista de lingüística, filología y traducción, Available online: http://onomazein.letras.uc.cl/03_Numeros/N2/N2.html
- SPISIAKOVA, M. 2018. Súčasný španielsky ekonomický jazyk. In Lingua et vita: vedecký časopis pre výskum jazykov a interkultúrnej komunikácie. - Bratislava: EKONOM, vol. 7, n. 13, pp. 42-54, ISSN 1338-6743, KEGA 007EU-4/2018.
- VALE CANDELAS, J. 2014. Los préstamos en español actual: Un estudio sociolingüístico y de corpus. Trabajo de fin de grado. Universitat Rovira i Virgili

Words: 4921

Characters: 33 289 (18,49 standard pages)

Mgr. Diana Patricia Varela Cano, PhD.
 Department of Romance and Slavic Languages
 Faculty of Applied Languages
 University of Economics in Bratislava
 Dolnozemska cesta 1
 852 35 Bratislava
 Slovakia
 diana.varelacano@euba.sk

Independent research activity of MSc and PhD students: Case-study of the development of academic skills in FFL classes

[La formation des compétences informationnelles et analytiques des étudiants à l'aide du FLE dans le cadre des recherches indépendantes fondées sur les projets]

Aleksei Yu. Alipichev – Olga V. Takanova

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.18

Abstract

The authors claim that in modern conditions foreign language training is aimed not only at obtaining narrow-subject knowledge and skills, but also at the development of active data analyzing and problem-solving skills. A number of modern LSP curricula feature the communication and professional relevance approaches to language learning. The paper presents the theoretical background of designing modular LSP training courses within the framework of professional competency enhancement (MSc and PhD degree programs).

The authors illustrate specific features and perspectives of the practical implementation of modular training including the research relevant information search and processing with further development of secondary texts, scrutinizing the stages of training, particular didactic tools, as well as the requirements to the training materials and the final assessment projects. It is emphasized that the use of project methods in the study process makes it possible to optimize enhancement of professional competence of future specialists, train them to solve the upcoming professional and research tasks more effectively by means of a foreign language (FFL). The application of the project-based method in MSc and PhD courses provides for smooth integration of knowledge from different areas for solving specific problems, using knowledge in practice and generating new ideas. In conclusion, the authors describe the main difficulties of the organization of independent project-research activities of students and offer recommendations for its optimization.

Key words: FFL, academic skills, project-based activities, professional education, research activity, MSc and PhD students

Résumé

Les auteurs s'interrogent sur le fait que dans les conditions modernes, la formation en langues étrangères (notamment en FLE) ne vise pas seulement à acquérir des connaissances et des compétences dans la matière concernée, mais également à la formation des aptitudes à l'activité. De nombreux programmes d'études modernes en langues étrangères sont structurés par un apprentissage des langues orienté vers la communication et la professionnalisation. Cet article présente les points théoriques de l'enseignement fondé sur les projets d'une langue étrangère (FLE), dans le cadre de la formation des compétences professionnelles en langues étrangères à l'Université (par exemple, le master et le doctorat).

Les auteurs illustrent les spécificités et les perspectives de la mise en œuvre de cette technologie à la base de la recherche d'informations pertinentes et de la création des textes adaptés, en examinant les étapes du travail, les techniques didactiques spécifiques, ainsi que les exigences envers le matériel pédagogique et les mémoires de fin d'études des étudiants. Il est souligné que l'utilisation des technologies de projet dans l'enseignement permet d'optimiser le processus de la formation des compétences professionnelles des futurs spécialistes, et de les préparer aux solutions les plus efficaces en matière de tâches professionnelles et de recherches en langue étrangère (FLE).

L'application de la méthode de projet dans l'enseignement professionnel permet d'intégrer les connaissances des étudiants de différents programmes de formation au cours de l'examen d'un

problème, et d'appliquer ces connaissances dans la pratique, générant ainsi de nouvelles idées. En conclusion, les auteurs décrivent les principales difficultés d'organisation des travaux de recherches indépendants menés par les étudiants, et proposent des recommandations pour son optimisation.

Mot clés : FLE, compétences analytiques, méthode de projet, formation professionnelle, recherche, étudiants du master, doctorants

Dans le contexte de la problématique de cet article, on peut distinguer plusieurs principes de la linguo-didactique professionnelle dont le respect contribuera au développement de la motivation des étudiants en FLE (Krupchenko et al., 2011) : ce sont la prise en compte des exigences de l'environnement social et professionnel, l'intégrité de la formation de la compétence communicative, la variabilité du contenu et de la technologie de la formation, l'intégrité du processus pédagogique, ainsi que le principe d'adéquation du matériel pédagogique.

La formation en langue étrangère dans la société moderne

En sociologie (Gurova, 1981), la volonté d'une personne d'exercer ses fonctions sociales dans la société est le plus souvent déterminée par une combinaison des qualités morales et substantielles, sociales, et de l'ordre de la motivation. Selon l'approche socio-psychologique, les critères de formation à l'aptitude au travail sont: 1) les connaissances et compétences nécessaires; 2) l'attitude envers l'éducation et le travail éducatif; 3) la présence d'une pensée développée, indépendante et créative; 4) la compréhension des tâches requises par la société; 5) la conscience des motivations des activités, une compréhension claire de ses intérêts, de ses inclinations, de ses capacités; 6) une corrélation des objectifs personnels avec les objectifs sociaux (Zimnyaya, 2010). Comme on peut le constater, la volonté de l'individu de mener une vie active s'exprime à travers un ensemble de qualités nécessaires à l'exercice des fonctions productives et sociales.

En d'autres termes, le contenu de la préparation des étudiants à leurs futures activités professionnelles est déterminé par le besoin des spécialistes capables de résoudre des problèmes professionnels urgents, en tenant compte du niveau du développement actuel de la production, en fixant de manière indépendante des objectifs de développement professionnel. En outre, ils doivent développer un niveau élevé de réflexion professionnelle, ainsi que celui des qualités psychophysiologiques dans diverses conditions du travail, parfois stressantes (Verbitskiy, 2007). Les changements dans notre société, complexes et contradictoires, déterminent un besoin de plus en plus important de maîtrise des langues étrangères (Zaitsev, 2017).

Dans les conditions modernes, la formation en langues étrangères, notamment en FLE, est conçue pour contribuer à la mise en œuvre active des compétences permettant de résoudre des problèmes professionnels déterminés par les exigences de la production. Plus particulièrement, le développement de la capacité à travailler avec différents systèmes de signes (tableaux, graphiques, présentations, groupes de symboles, dessins, photographies, cartes, etc.) est particulièrement pertinent du point de vue des normes éducatives fédérales, qui sont en renouvellement permanent.

Il est à remarquer que dans les relations organisationnelles et pédagogiques, les notions de «la compétence» (entendue comme un cercle de tâches à résoudre), et de «la compétence» (comme potentiel de ressources nécessaire au bon déroulement des activités professionnelles) sont liées par la coordination des intérêts de toutes les parties intéressées – de l'Administration de l'Université, de l'État, des étudiants, des enseignants, de la communauté professionnelle (employeurs), de la communauté pédagogique, des organisations internationales, du public, etc. (Kuznetsov, 2012).

L'interconnexion des parties intéressées consiste dans le fait qu'elles doivent toutes prendre part à la description (définition) de la compétence, puis à la formation de divers aspects des compétences professionnelles et sociales importantes en organisant la pratique, des conférences, des ateliers, etc.

Un sondage des employeurs a permis d'établir que, dans les nouvelles conditions socio-économiques, ce sont les exigences suivantes pour les diplômés universitaires qui deviennent les plus importantes:

1) la motivation élaborée pour l'activité professionnelle, ainsi que la conscience de soi sociale et professionnelle, et le désir de développement personnel;

2) la connaissance de la filière et des domaines connexes, ainsi que le désir de maîtriser les nouvelles technologies professionnelles;

3) la capacité à travailler de manière autonome et en équipe dans des conditions de responsabilité personnelle, ainsi qu'à développer une évaluation critique de soi et des autres ;

4) des compétences communicatives formées (la connaissance des langues étrangères, la mise en œuvre de divers types de lectures pour obtenir des informations professionnelles importantes ; la connaissance et l'application des règles et des normes de la correspondance commerciale avec des partenaires étrangers).

Comme le montre notre analyse de la pratique actuelle de la formation en langues étrangères dans un certain nombre d'Universités non linguistiques, le potentiel de compétence professionnelle pour la plupart des disciplines générales n'est pas soutenu par un objectif défini. Par conséquent, le temps d'étude déjà limité est consacré à des activités inadéquates pour la mise en œuvre des fonctions professionnelles des diplômés (par exemple : lire à voix haute, traduire ultérieurement des textes éducatifs), qui ne sont pas directement liées à l'acquisition des habiletés essentielles ou des compétences nécessaires.

L'analyse de la formation d'un spécialiste en agro-ingénierie montre que les diplômés qui reçoivent une formation appropriée ne devraient pas étudier uniquement une langue étrangère ou seulement l'agriculture en langue étrangère : ils devraient plutôt apprendre à communiquer (par écrit et verbalement), à comprendre la logique d'organisation des activités professionnelles futures, à mener des discussions professionnelles en langue étrangère, etc. (Brumfit, 1977) .

Il est nécessaire que les étudiants aient une idée plus précise des problèmes dans les activités pratiques, et des algorithmes de résolution de ces problèmes. Actuellement, le programme de formation dans une Université prévoit de telles possibilités.

Le tableau ci-dessous représente les types d'activités éducatives dans le cadre du cours de FLE pour les étudiants du master (Alipichev, 2011). Dans le même temps, la formation a pour objectif l'acquisition des compétences communicatives intégrées. Le niveau de celles-ci permet d'utiliser le FLE dans les domaines professionnels, sociaux et académiques, pour la mise en œuvre de la communication interculturelle, ainsi que pour le développement des étudiants en fonction de certains types d'activités communicatives, déterminés selon la situation en langue étrangère.

Tableau 1 : Contenu de la formation en FLE axée sur les compétences

Exercices typiques	<ul style="list-style-type: none"> - décodage de l'abréviation (avec traduction); - détermination de la signification d'un mot inconnu dans son contexte; - comparaison d'une liste de mots et d'expressions inconnues dans deux langues; - définition et sélection dans le dictionnaire de la signification terminologique contextuelle d'un mot / d'une phrase; - sélection dans le texte du terme correct parmi une paire (groupe) de mots ayant une orthographe ou une signification similaire ; - compilation et reconstitution du vocabulaire terminologique; - interprétation et traduction de textes professionnels;
---------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - interprétation des monologues et des dialogues dans des situations qui imitent la communication professionnelle; - traduction abstraite (résumé, annotation); - compilation de différents types de messages verbaux et écrits lors de la résolution d'une situation quasi professionnelle.
Activités d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - une discussion (par exemple sur des sujets tels que : «La corrélation entre qualités personnelles et professionnelles», «Est-il plus prestigieux de travailler dans une entreprise nationale ou étrangère ? »); - des présentations (sous forme de diaporama / vidéo) sur des sujets : une visite virtuelle dans votre ville natale, une présentation de votre Université (Faculté) (structure, histoire, traditions, personnalités scientifiques exceptionnelles, vie scientifique et culturelle), des innovations dans la conception des machines agricoles, ainsi que la traduction consécutive des présentations d'autres étudiants; - des jeux de rôle sur des sujets tels que : une excursion pour une délégation étrangère dans une Université, la rencontre d'un étudiant étranger en tant que colocataire, l'introduction de nouveaux équipements agricoles importés sur le marché russe afin d'attirer des clients; - travail de projet (analyse des situations professionnelles problématiques) dans le cadre, par exemple, d'un projet sur le thème : «Développement d'un programme permettant à une délégation étrangère de séjourner dans une Université russe» (détermination des types d'événements scientifiques, culturels et de divertissement); - travailler avec des brevets et des documents commerciaux, par exemple dans le cadre d'un atelier sur des sujets tels que : « Préparer des documents pour un emploi dans une société (étrangère) commune » (curriculum vitae, lettre de motivation, remplir un formulaire de demande)

La formation des compétences analytiques en FLE

Les conditions de production modernes déterminent une demande en personnel qualifié capable de s'adapter à l'évolution des conditions de travail, et prêt à se développer tout au long de la vie. La perspective de telles exigences doit se poser pendant la formation; c'est pourquoi il faudrait employer des méthodes et des technologies qui contribueraient à la formation de compétences de recherche indépendantes, à la présentation de ses résultats, ainsi qu'à l'utilisation des connaissances et des compétences linguistiques.

Dans le système de formation professionnelle en langues étrangères mis en place dans les universités d'agroingénierie, il existe des inconvénients assez lourds, par exemple:

- parfois le contenu et la technologie de la formation ne contribuent pas à la solution efficace de la tâche qui consiste à former une compétence professionnelle en langue étrangère ; une compétence qui réponde aux exigences en matière de niveau de communication dans un domaine spécifique;

- les caractéristiques personnelles des étudiants et leurs intérêts professionnels ne sont pas pris en compte;

- il n'existe pas de système développé des moyens permettant de motiver les étudiants à étudier et de les ouvrir aux activités professionnelles futures (Kuznetsov, 2014).

Il convient de comprendre que dans les conditions modernes, la formation en langues étrangères, notamment en FLE, vise non seulement à acquérir des connaissances et des compétences étroites dans la matière, mais également pour la formation d'activités. De nombreux programmes modernes de formation en langues étrangères sont unis par l'apprentissage des langues axé sur la communication professionnelle.

Les chercheurs modernes étudient le développement et la formation des compétences communicatives professionnelles des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur à l'aide de recherches thématiques, de présentations, ainsi que par diverses activités interactives (Birova et al., 2016 ; Frolova et al, 2016 ; Kubrushko et al., 2013).

Les compétences communicatives les plus importantes en langues étrangères, dans la structure des compétences professionnelles modernes sont (Krupchenko et al, 2014) :

- sujet de discours lié à la stratégie de la communication, à la possession du vocabulaire terminologique et culturel linguistique, du vocabulaire professionnel dans le domaine de la reproduction orale et écrite, ainsi que dans la production de la parole. Cet ensemble étant fondé sur des activités verbales et intellectuelles adaptées aux situations typiques de la communication;

- dans tous les types de lectures de textes professionnels peu adaptés et non adaptés;

- dans le domaine de la traduction de textes spéciaux;

- rédaction de la documentation commerciale et de textes adaptés (exposés, plans, thèses, annotations, résumés, etc.);

- réception et compréhension des messages professionnels.

Les chercheurs contemporains soulignent que l'un des composants de l'apprentissage est constitué par les compétences académiques, des méthodes rationnelles du travail mental assurant l'efficacité de l'apprentissage des langues et du développement personnel (Birova et al., 2017 ; Kulamikhina et al. 2018; Zaitsev, 2016). L'expérience de la formation des étudiants en master et en doctorat montre que leurs activités d'apprentissage sont souvent organisées de manière inefficace. Les étudiants ne savent pas comment effectuer un travail indépendant, et accomplir leurs tâches rationnellement. Il faut identifier la lecture de la littérature scientifique étrangère comme faisant partie des compétences académiques principales en matière de FLE.

À cet égard, il est important de parler de la nécessité de développer des connaissances sur la nature et la signification de l'information dans le cadre de l'évolution de la société moderne, en se basant sur la recherche, l'analyse et la systématisation de l'information, la formation des compétences à transformer l'information (lecture, prise de notes, traduction). Il convient d'assurer la maîtrise des principaux moyens d'obtenir, d'analyser, de traiter et de transmettre des informations pertinentes dans le domaine professionnel, de la culture et de l'expérience nécessaires à l'utilisation active des technologies multimédias pour atteindre des objectifs professionnels.

Les pédagogues distinguent les groupes suivants de compétences analytiques (Alipichev, 2014):

Compétences d'apprentissage (définition de l'ensemble des compétences requises pour la résolution d'une tâche pratique, gestion du temps d'étude, définition des buts, détermination des priorités, choix des sources d'information);

Écriture académique (déterminer le contenu du texte par son titre, prendre connaissance de la structure des textes scientifiques typiques, utiliser des exemples, afficher des faits, exprimer sa propre évaluation, utiliser des illustrations, présenter correctement des citations et une bibliographie, utiliser des clichés, rédiger le texte final) ;

Lecture et pensée critique (stratégies de la recherche des informations et de la prédiction sémantique, déterminant le style et le type du texte, son public cible, tous les types de lectures, enregistrement des faits, des événements, des données expérimentales et des évaluations subjectives);

Écoute et prise de notes (prédiction sémantique, prise de notes concise, choix des informations principales);

Aptitudes à la communication (activation des capacités d'écoute et d'expression, présentation des résultats d'une recherche scientifique, logique de la présentation orale, prise en compte des aspects interculturels de la communication) ;

Grammaire à des fins académiques (typologie des phrases, types de phrases subordonnées et unions connexes, méthodes syntaxiques de **emphase**, règles d'utilisation des articles, types de verbes, formes passives, verbes modaux, formes non personnelles du verbe, prépositions, ponctuation, etc.)

Vocabulaire à des fins académiques (les principaux modes de formation des mots, faux homonymes et synonymes, «faux amis du traducteur», termes, tournures idiomatiques, langage des articles et des présentations scientifiques).

Takanova souligne que la validité de la matière communicative et du discours professionnel, qui représente leur signifiante par rapport aux sphères, sujets, et situations de la communication professionnelle, doit couvrir tout le champ cognitif de la formation professionnelle (Takanova, 2010).

Les compétences analytiques en FLE (parmi les types de compétences académiques les plus pertinents) sont considérées comme l'un des facteurs du processus continu d'auto-éducation d'un professionnel (Zelenova, 2008). Le traitement de la littérature est un invariant de la formation des compétences académiques, parmi lesquelles il y a des compétences comme la résolution des tâches communicatives dans le domaine de la création des textes oraux et écrits, l'évaluation de l'état réel de ses compétences dans le traitement du texte, la lecture de la littérature originale sur la spécialité, la conception des textes adaptés (traduction, annotation, résumé, plan, etc.), l'utilisation correcte du dictionnaire, etc. (Kouznetsov, 2009; Alipichev et al, 2017).

La sélection et l'organisation du contenu de la formation en FLE

Actuellement, l'influence de l'éducation institutionnelle (c'est-à-dire ordonnée, organisée et contrôlée par l'État) sur la formation de la personnalité comme membre de la société diminue; les facteurs stochastiques de la formation de la personnalité prévalent. Aujourd'hui, l'éducation devrait être perçue comme un outil, comme un élément auxiliaire de ce processus: les étudiants perçoivent le système éducatif uniquement comme une source de connaissances supplémentaires. Dans le cadre de la mise en œuvre du principe de la complémentarité, la formation en FLE devrait donner à l'étudiant des connaissances supplémentaires appliquées, ce que d'autres sources d'informations ne peuvent pas donner.

Les innovations concernent principalement la sélection et l'organisation du contenu de la formation. Il est généralement admis que le contenu de l'éducation se réfère au contenu d'un processus global de la formation d'un individu - l'assimilation de l'expérience, l'éducation et le développement (Lednev, 1989: 28). Afin de garantir des conditions optimales au déroulement de ce processus, afin de préparer de manière plus appropriée les élèves à certains rôles sociaux futurs, sur la base des spécialités qu'ils acquièrent, la structure du processus éducatif (et le contenu de l'éducation) doit être soigneusement organisée en choisissant des formes et méthodes appropriées, ainsi que des technologies pédagogiques. L'accent est alors mis sur l'abandon d'une spécialisation étroite associée à une profusion de connaissances théoriques encyclopédiques, et en grande partie non-applicatives pour la formation des connaissances et des compétences pratiques. Le concept de la discipline FLE

dans le cadre de l'environnement éducatif pour la formation des compétences professionnelles d'un diplômé d'une université technique joue un rôle primordial (Kuznetsov et al., 2017).

Lors de l'examen de ce problème, il est conseillé de considérer les fonctions de recherche des étudiants proposées par S.A. Piyavskiy (2010):

- 1) recherche du sujet,
- 2) compréhension du sujet de recherche,
- 3) la formation de l'idée clé de la solution,
- 4) sélection, développement et mise en place de la réalisation,
- 5) mise en œuvre des éléments de recherche individuels,
- 6) synthèse de la solution (la recherche elle-même),
- 7) exécution de la décision,
- 8) introduction à l'utilisation scientifique, protection et maintenance de la solution,
- 9) analyse critique interne de la décision.

L'une des transformations majeures du système de la formation des spécialistes consiste à intégrer activement la formation en langues étrangères à celle des capacités des étudiants à résoudre les problèmes déterminés par les exigences du marché du travail moderne. Cela concerne les pratiques modernes liées à la recherche, sur la base d'une compétence professionnelle, sociale et éducative unique, ainsi que sur la motivation de l'étudiant et du diplômé. Ainsi, La formation FLE assure la mobilité professionnelle et sociale des diplômés des universités techniques (Kuznetsov et al., 2017).

Les activités de projet en FLE

Par conséquent, la recherche des moyens les plus efficaces de la formation des spécialistes modernes, qui contribuerait à l'augmentation de leur motivation et de leur aptitude à exercer une activité professionnelle future, est pertinente. L'un de ces outils est la méthode de projet, qui est pratiqué dans la pédagogie mondiale (Polat, 2017).

Les activités de projet utilisant des sources en FLE sont toujours centrées sur des activités indépendantes - individuelles, en groupe, réalisées pendant un certain temps en intégrant les connaissances et les compétences de divers domaines de la science, de la technologie, de la technologie et de la création (Zimnyaya, 2010).

La méthode de projet est un processus de connaissance généralisée et indirecte de la réalité, traitant des informations spécialisées - technologiques, techniques, économiques et d'autres - afin de créer des produits informatifs nouveaux, contenant des conclusions, des recommandations et des suggestions d'une grande valeur.

Ainsi, le projet permet de combiner les connaissances académiques avec des contextes professionnels pragmatiques (Kuznetsov, 2014).

Le projet comprend la formulation du problème, c'est-à-dire un problème qui nécessite une réflexion créative; rechercher certaines sources des informations primaires; effectuer son traitement (traduction, analyse, construction de conclusions et généralisation), ainsi que la présentation des résultats du travail effectué (revue analytique, jeu de rôle, présentation à la table ronde), la construction et l'évaluation de la solution du problème, etc.

L'utilisation de la méthode de projet dans les activités éducatives est toujours associée à la détermination des meilleurs moyens d'organiser l'activité indépendante des étudiants (masters, doctorants) pour atteindre un certain résultat.

La méthode de projet ayant un lien direct avec la future profession est axée sur l'élargissement des horizons professionnels, l'épanouissement personnel des étudiants, le développement de leurs capacités intellectuelles et créatives, leurs qualités volontaires.

Les raisons de la mise en œuvre de la méthode de projet dans l'enseignement:

- la nécessité d'enseigner des stratégies pour acquérir de manière autonome des connaissances utiles et les utiliser pour résoudre de nouvelles tâches cognitives et pratiques;

- la pertinence de la formation des compétences et des habiletés de la communication associées au travail dans différents groupes et à la performance de différents rôles (leader, interprète, médiateur, etc.) ;

- l'importance d'élargir les perspectives professionnelles et celles de vie, de faire connaissance avec des types de pensée différents;

- l'importance de la formation des compétences en matière de recherche, ce qui inclut des compétences dans la recherche des informations nécessaires, des faits, des chiffres, des points de vue; être capable de les analyser à partir de différentes positions, émettre des hypothèses, tirer des conclusions.

La mise en œuvre du projet permet aux étudiants de maîtriser de manière autonome toutes les composantes de l'activité mentale, ce qui est très important, en coopération avec le groupe:

- l'intention et la structuration des informations;

- la conception de l'algorithme d'activité;

- la formation des stratégies pour les activités de recherche et d'analyse;

- la capacité à gérer son activité mentale, y compris par l'analyse réflexive, la maîtrise de soi et l'estime de soi ;

- la capacité à prendre des décisions responsables concernant le sens et le résultat final des études, à apporter les ajustements nécessaires aux tâches et aux méthodes d'enseignement et de recherche;

- la capacité du groupe à interagir dans le projet.

Selon l'expérience pédagogique, les types de projets suivants, différenciés en fonction de leurs objectifs et de la méthode dominante sont: recherche, jeu de rôle, introduction et éducation.

À notre avis, l'orientation prioritaire de la formation en FLE dans l'utilisation de l'approche projet peut être considérée comme le traitement des textes spéciaux, ce qui comprend les aspects suivants :

- l'analyse du vocabulaire spécial lié à la communication professionnelle;

- la systématisation du minimum terminologique;

- la maîtrise des techniques de la lecture, dans les divers types de la littérature;

- la création de textes adaptés, basés sur l'analyse des textes professionnels;

- la présentation des résultats de la recherche (sous la forme d'une présentation Power Point).

Chacun des aspects de la formation implique son propre ensemble de méthodes et de techniques d'enseignement.

Tableau 2 : Méthodes et techniques d'enseignement typiques pour les aspects de la formation

Aspect de la formation	Méthodes et techniques d'enseignement
1	2
Analyse de vocabulaire spécial	- récapitulation des règles de lecture - analyse du sens des mots polysémantiques et des homonymes dans un contexte spécifique - révision des méthodes de base de la formation des mots et des formes de mots typiques
Systématisation du minimum terminologique	- récapitulation des principes de construction des entrées du vocabulaire - recherche des mots et des phrases dans divers dictionnaires généraux ou terminologiques (y compris les ressources électroniques) - compilation d'un vocabulaire minimum pour un problème ou un texte spécifique

Maîtrise de divers types de techniques de lecture	<ul style="list-style-type: none"> - lecture de recherche: sélection de mots-clés en FLE, suivie d'une recherche de plusieurs textes sur un problème spécifique, un sujet de recherche ou une situation de communication - lecture sélective: recherche dans le texte proposé des informations relatives à une étude et à un problème particuliers, confirmation ou réfutation d'une affirmation donnée - lecture analytique: recherche des mots et des expressions terminologiques spécifiques présentées dans la langue maternelle, dans un texte spécifique (y compris les matériaux du site) en FLE, recherche d'une réponse détaillée à une question spécifique, recherche d'une structure grammaticale donnée et justification de la manière dont elle est traduite dans ce contexte
Création de textes adaptés	<ul style="list-style-type: none"> - rédaction d'un schéma structuré du texte (en thèse) - rédaction d'une annotation de l'article proposé (en russe) - rédaction d'un compte rendu analytique thématique sur un problème donné, un sujet de recherche ou conformément à une tâche de communication - traduction abstraite du texte qui met en évidence les informations pertinentes pour un problème, ou une étude particulière
Présentation des résultats de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> - présentation de la recherche (Power Point) à l'aide de documents à distribuer (nombres, graphiques, diagrammes) - intervention à la «table ronde» en fonction de la tâche de communication et du rôle reçu (modérateur, inventeur, opposant, consommateur, écologiste, etc.)

Cette liste des méthodes et des techniques de préparation, d'une part, n'est pas exhaustive. D'autre part, elle est assez variable. L'enseignant peut sélectionner n'importe quelle combinaison d'outils et de techniques en fonction du niveau initial de la formation des élèves, de leurs capacités, ainsi que des besoins pragmatiques et communicatifs.

L'algorithme de développement du projet comprend les étapes suivantes:

1. Recherche ou identification d'un problème ou d'une tâche nécessitant des connaissances intégrées (par exemple : technologies agricoles économes en ressources, développement des carburants respectueux de l'environnement, etc.);
2. Une organisation claire d'activités indépendantes (individuelles, en groupe) ;
3. Planifier le travail sur le projet (fixer des buts à l'étude, proposer une hypothèse, discuter des méthodes de recherche).
4. Effectuer une recherche et une collecte d'informations pour résoudre le problème.
5. Analyse des informations, ajustement des tâches et des résultats, conclusions.
6. Conception et présentation des résultats du projet.
7. Analyse et évaluation des résultats du projet, importance pratique et cognitive pour les étudiants (par exemple, un message lors d'un forum scientifique, un rapport sur les tendances de développement d'un secteur particulier).

À titre d'exemple pratique, il faut examiner les caractéristiques de la technologie permettant de mener à bien un projet de groupe de recherche individuel, dans le cadre de la discipline FLE enseignée aux étudiants du master sous le titre «Problèmes actuels de l'agroingénierie».

L'objectif du projet est de développer des compétences dans le domaine de la recherche, de l'analyse et du traitement de l'information, ainsi que la présentation des résultats des travaux analytiques sous la forme d'une revue analytique et d'une présentation.

Les objectifs du projet sont la formation des compétences pour rechercher des informations sur un problème donné, la présentation des résultats de la recherche, la formation des compétences de prise de parole en public, et la protection du point de vue.

L'expérience montre que de tels projets peuvent être menés à moyen terme, car leur mise en œuvre prend un mois environ.

L'enseignant dresse une liste des problèmes recommandés en fonction de la discussion dans la salle ; les élèves choisissent le plus proche en fonction de leurs intérêts professionnels et sont divisés en mini-groupes (ceux qui le souhaitent peuvent également réaliser le projet individuellement).

Selon l'expérience du département des langues étrangères de l'Université agraire d'État de la Russie Timiriachev, les étudiants, futurs experts dans le domaine de la mécanisation, de l'électrification et de l'automatisation de la production agricole, s'intéressent surtout aux problèmes suivants :

- les moyens d'améliorer le respect de l'environnement par les moteurs à combustion interne;
- les développements modernes dans l'industrie automobile et l'amélioration de la conception des moteurs à combustion interne (châssis, transmission, etc.);
- aperçu des principales sources d'énergie alternatives (carburants) dans l'industrie automobile;
- comparaison de deux modèles de voitures (leurs pièces, types de carburant, huile, etc.).

Les étudiants sélectionnent des mots clés pour rechercher des informations, effectuent la recherche, puis ils analysent 2 ou 3 articles trouvés dans diverses sources en français et, sur la base de l'analyse, ils établissent un compte-rendu en russe et en français.

Tableau 3 : Structure du projet

Parties du projet	Contenu
Mots clés	<ul style="list-style-type: none"> • la liste des mots clés pour la recherche des matériaux
Introduction	<ul style="list-style-type: none"> • sujet de la recherche (problème) • actualité • méthodes de la recherche et du traitement des informations
Corps	<ul style="list-style-type: none"> • contenu et historique du problème • moyens de la solution du problème • perspectives, ou avantages et défauts de deux modèles d'automobiles
Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> • résultats de la recherche • détermination de la problématique pour des études futures
Références	<ul style="list-style-type: none"> • pas moins de 2-3 sources

La mission comprend:

1) Sélection de mots clés et recherche du texte authentique sur un problème communicatif et pragmatique (développement innovant du secteur, nouveauté technique, technologie prometteuse)

2) Création du dictionnaire terminologique minimum pour ce texte

3) Traduction des phrases principales (sous forme de tableau, à gauche - les phrases sélectionnées, à droite - leur traduction)

4) Rédaction d'un plan du texte

5) Annotation du texte

Ensuite, il y a un entretien avec un enseignant qui comprend:

1) Lecture et traduction de certaines phrases du texte (en utilisant un dictionnaire minimum) ou un compte-rendu (sans dictionnaire)

2) Recherche dans le texte des structures grammaticales spécifiées, et leur traduction

3) Confirmation de certaines dispositions structures d'annotations, suivant le texte
4) Recherche de certaines expressions ou mots spécifiés par l'enseignant dans le texte en russe

5) Recherche des réponses à des questions pragmatiques de l'enseignant, en russe ou en français dans le texte (écologie, coût de production, avantages et inconvénients d'un dispositif ou d'une technologie, etc.).

Ensuite, les étudiants devront présenter les résultats de leur travail sous forme d'un rapport à table ronde, où tous les participants pourront prendre part à la discussion des résultats et exprimer leurs opinions. La situation optimale est la suivante : quand plusieurs équipes ou leurs représentants individuels décrivent les perspectives, avantages et inconvénients de certaines technologies, les conceptions et les solutions d'un problème particulier. En discutant des présentations de projet, on choisit en commun les solutions les meilleures et les plus prometteuses.

S'il s'agit d'une formation des étudiants en master et en doctorat, il est logique d'y inclure une analyse thématique portant sur le sujet de leur recherche, en cohérence avec de leur préparation linguistique.

Tableau 4 : Algorithme de la revue analytique

№	Contenu
1	Précision du sujet de la thèse, des mots clés pour la recherche des sources
2	Choix des sources principales 3 ou 5 ; leur traduction orale
3	Aperçu thématique du sujet en russe et en français
4	Rédaction du vocabulaire, des termes sur le sujet
5	Présentation des résultats de la recherche

La revue analytique est un travail écrit contenant les résultats de l'analyse de sources en FLE, de divers concepts, de points de vue, d'opinions d'experts sur un problème spécifique (éventail de problèmes), comprenant leur évaluation, des conclusions et des recommandations. Les informations fournies peuvent être obtenues auprès de sources statistiques officielles, et peuvent également refléter les opinions de divers scientifiques, de journalistes, d'experts, etc.

À notre avis, ce type de travail contribuera à la formation des compétences analytiques qui permettront aux étudiants du master et aux doctorants de formuler de manière indépendante un ensemble d'objectifs éducatifs, cognitifs, scientifiques et professionnels, ainsi que de développer des stratégies pour les atteindre, basées sur la recherche et l'analyse d'informations scientifiques.

Lors de la préparation d'une revue analytique thématique, les étudiants sélectionnent 3 ou 4 textes par l'intermédiaire des mots clés constituant des sources potentielles de la thèse ; ils dressent ensuite un vocabulaire minimum, une traduction des phrases utiles de chaque texte. Enfin, ils font une revue analytique thématique au lieu d'un plan et d'annotations.

Tableau 5 : Structure de la revue analytique

Parties de la revue	Contenu
Titre	Une définition claire, complète et spécifique du problème à l'étude - le sujet de la thèse
Mots clés	Liste de mots-clés pour rechercher des matériaux sur un problème
Introduction	<ul style="list-style-type: none"> • contenu et historique du problème • sujet de la recherche • Résultats attendus (hypothèse), ou 2 ou 3 tâches de la recherche (ce qui doit être appris, confirmé ou réfuté, comparé ou analysé à l'aide de l'exemple d'une expérience étrangère) • méthodes de la recherche
Corps	<p>Les résultats et leur discussion - interprétation des données et détermination de leur conformité à l'hypothèse avancée:</p> <ul style="list-style-type: none"> • une brève description des idées principales dans les sources analysées (citations, exemples, tableaux, graphiques et figures); • détermination de leur pertinence et de leur lien avec le problème à l'étude, • définition des contradictions, • commentaires statistiques, graphiques, tableaux, • généralisation des résultats.
Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> • présentation des résultats de la recherche, • leur importance pour la poursuite des recherches, • détermination des questions nécessitant une étude plus approfondie, • suggestions et recommandations.
Références	pas moins de 3 sources.

La pratique décrite ci-dessus a permis aux nombreux étudiants de choisir une bonne base de recherche, d'améliorer leurs compétences en matière de rédaction d'articles scientifiques en FLE, et de présenter les résultats de leurs recherches. Dans le même temps, les difficultés suivantes ont été révélées:

- des étudiants sélectionnaient des textes authentiques ou adaptés, à faible valeur pragmatique;
- en raison de mots clés mal sélectionnés, ils trouvaient des informations peu pertinentes pour la recherche;
- les analyses compilées ne reflétaient pas complètement le contenu des sources analysées;
- au stade de la présentation des résultats, les étudiants du master ont démontré le manque de compétences pour parler en public et pour soutenir des thèses proposées;
- au cours de la préparation du projet, une partie importante des étudiants a démontré son incapacité à planifier ses propres activités, ce qui a retardé la présentation des résultats et le contrôle final.

Bien entendu, le contenu de toute formation doit être déterminé par ses objectifs. Pour ce faire, nous avons effectué une analyse SWOT, à laquelle participaient des doctorants et des étudiants du master de l'Université agraire d'État de Russie Timiriazev, et du Centre fédéral d'agro-ingénierie VIM.

Selon les résultats de l'étude, nous avons identifié les niveaux de la formation en FLE, les principales sources d'information orale et écrite avec lesquelles ils devaient travailler, et les principaux types de textes oraux et écrits perçus ou créés par eux.

Le sondage comprenait les questions suivantes:

- Évaluez vos compétences dans certains types d'expression orale et écrite
- Avec quels types de textes en français travaillez-vous dans la pratique (dans le cadre d'une étude scientifique)?
- Quels types de textes oraux et écrits créez-vous vous-même?
- Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous travaillez avec des textes en français?

Tableau 6 : Auto-évaluation du niveau de la préparation linguistique des étudiants

Type d'élocution	Niveau moyen et inférieur à la moyenne	Niveau supérieur à la moyenne
Lecture analytique et sélective des textes professionnels (recherche des sources)	40 %	60 %
Rédaction (annotation et résumé d'articles, compte rendu)	60 %	40 %
Discours oral (présentation des résultats de l'étude)	50 %	50 %

Les principaux types de textes oraux et écrits créés en français sont exposés dans le contenu de l'article, sous forme libre.

- 23% : recherche des informations pragmatiques et généralisation de ces informations sous forme orale / écrite

- 38% : annotation écrite et résumé des textes et des articles

- 27% : préparation des rapports et des présentations - 12%

Principales sources d'informations en français, par ordre d'importance:

- textes éducatifs adaptés et non adaptés - 47%

- articles scientifiques sur le profil de la formation - 33%

- matériaux des fabricants d'équipement, sites des fabricants - 12%

- articles d'experts et commentaires sur Internet - 8%.

Les difficultés typiques rencontrées par les étudiants au cours de leurs études sont:

- manque de compétences dans l'organisation de la recherche d'informations pour rédiger un résumé / La présentation ou la recherche a souvent été effectuée dans des moteurs de recherche en russe pour rechercher les phrases clés «trouver un article scientifique en français / anglais / allemand sur les technologies modernes de réparation des roulements », etc.);

- difficultés à trouver des sources informatives valables pour une analyse et une traduction (on trouve souvent des articles rédigés non par des locuteurs natifs, mais par des personnes pour lesquelles le français n'est pas la langue maternelle et, dans certains cas, on trouve même des produits de traduction automatique).

- ignorance du vocabulaire spécifique sur un certain nombre d'aspects liés au domaine de la préparation ; distorsions sémantiques de la traduction dans la langue maternelle, incapacité à comprendre correctement le point de vue des auteurs des articles;

- incapacité à utiliser correctement les tournures universitaires dans la préparation des textes écrits, l'utilisation des littéralismes dans la traduction en français ;

- peur de parler en public, manque d'expérience en présentations;

- difficulté de comprendre le langage parlé en répondant aux questions relatives aux résultats d'une présentation.

L'importance de la méthode de projet dans l'enseignement professionnel

Kubrushko et al. (2018) mettent en valeur une approche de l'intégration des technologies intelligentes dans la formation des Universités non linguistiques.

Il est évident que l'introduction de la méthode du projet en FLE contribue à une plus grande cohérence et à une plus grande clarté de l'activité scientifique des étudiants. Elle améliore la structure globale du contenu de la formation sans perturber le programme dans d'autres matières.

Bien que la méthode du projet implique une certaine réglementation, elle n'exclut pas du tout une approche créative. Par conséquent, à l'étape de la présentation des résultats de la recherche, il est conseillé de proposer aux étudiants certains rôles. Par exemple, dans le cas d'une présentation individuelle, on peut interpréter des rôles du chercheur débutant, du journaliste, de l'environnementaliste, de l'agriculteur et, dans le cas d'une présentation de groupe, on peut interpréter des rôles des partisans de points de vue opposés (partisan et opposant, optimiste et pessimiste) ; les rôles de notre époque contemporaine et de "l'homme du passé", d'un journaliste et d'un scientifique scandaleux... Ainsi, la discussion peut être plus émotionnelle, plus proche des conditions réelles, ce qui contribuera sans aucun doute à la croissance de la motivation professionnelle des étudiants, ainsi qu'à l'élargissement de leurs perspectives.

Ainsi, la méthode de projet est largement utilisée dans l'enseignement professionnel. Elle permet d'intégrer les connaissances de différents domaines à la résolution d'un problème, d'appliquer ces connaissances dans la pratique, et de générer de nouvelles idées. La méthode du projet introduit un étudiant à des activités pour lesquelles l'objectif est d'obtenir un résultat intéressant pour lui, ce qui est un facteur de motivation important (Alipichev, 2014).

Les diplômés qui démontrent un niveau élevé de développement de compétences en matière de stratégie, de recherche et de communication, sont plus demandés sur le marché du travail, plus capables de s'adapter aux conditions de la vie professionnelle et de naviguer dans des situations variées pour travailler en équipe.

Les projets contribuent au développement de la personnalité d'un professionnel, capable de raisonner de manière logique et de bien concevoir en pensées, ce qui correspond au concept de l'enseignement supérieur. Ainsi, l'utilisation des technologies de projet dans le processus éducatif permet d'optimiser le processus de la formation de la compétence professionnelle des futurs spécialistes, en leur apprenant à résoudre plus efficacement les tâches professionnelles, et les recherches au moyen du FLE.

Bibliographic references

- ALIPICHEV, A.YU. 2011 *Proyektirovaniye soderzhaniya podgotovki perevodchikov v sfere professional'noy kommunikatsii: ucheb. posobiye dlya prepodavateley* [Designing the training content of sectoral translators: manual for teachers] / A. YU. Alipichev, A. N. Kuznetsov. 2nd edition, reviewed and extended. In: APKiPPRO, 120 p.
- ALIPICHEV, A.YU. – KHALEVINA, S.N. – TRUBCHENINOVA, A.A. – FEDULOVA A.N. 2017. Practical solutions to foreign language training courses implemented using distance learning tools
IEJME: Mathematics Education. vol. 12. n. 1, pp. 59-68. ISSN: 2468-4945
- ALIPICHEV, A.YU. 2014. Optimizatsiya soderzhaniya i tekhnologii modul' nogo obucheniya inostrannym yazykam v podgotovke magistrów // Vestnik federal' nogo gosudarstvennogo obrazovatel' nogo uchrezhdeniya vysshego professional' nogo obrazovaniya "Moskovskiy gosudarstvennyy agroinzhenernyy universitet im. V.P. Goryachkin", n. 4. – pp. 103-106.
- BIROVA, J. – VASBIEVA, D.G. – MASALIMOVA A.R. 2017. Communication in French foreign language learning by implementing the aspects of interculturality. In: *Komunikacie*, vol.19, n.4, pp. 95-104. ISSN: 1335-4205.

- BIROVA, J. – KLIMOVA, I.I. – KALUGINA, O.A. 2016. Some critics on Language Education Assessment. In: IEJME: Mathematics Education. vol. 11, n. 7. pp. 2470-2482. ISSN 2468-4945.
- BRUMFIT, C. 1977. Commonsense about ESP / C. Brumfit // English for Specific Purposes. pp. 69–70.
- GUROVA, R.G. 1981. Sotsiologicheskiye problemy vospitaniya [Sociological problems of education]. In: Pedagogika, 176 p.
- KOUZNETSOV, A. N. 2009. Language Mastery Development within TVET for Professional Mobility. International handbook of education for the changing world of work: bridging academic and vocational learning, vol. 1-6, pp. 1739-1746.
- KRUPCHENKO, A.K. – KUZNETSOV, A.N. 2014. Sovremennyy uroven' i perspektivy razvitiya professional' noy lingvodidaktiki [Current state and prospects for the development of professional linguodidactics]. In: Vestnik Federal' nogo gosudarstvennogo obrazovatel' nogo uchrezhdeniya vysshego professional' nogo obrazovaniya "Moskovskiy gosudarstvennyy agroinzhenernyy universitet im. V.P. Goryachkina. n. 1. pp. 76-81.
- KUBRUSHKO, P. – SHISHOVA, S. – KALNEI, V. – SCARAMANGA, V. – SHAFAZHINSKAYA, N. – RABADANOVA, R. 2018. Perception of educational information in the process of learning of construction and humanitarian universities students: comparative analysis. International Journal of Civil Engineering and Technology (IJCIET), vol 9, n. 11, pp. 2331–2337, Article ID: IJCIET_09_11_232. Available online : <http://www.iaeme.com/ijciyet/issues.asp?JType=IJCIET&VType=9&IType=11> ISSN Print: 0976-6308 and ISSN Online: 0976-6316
- KUBRUSHKO, P.F. – NAZAROVA, L.I. 2013. Professional Development of Technical University Lecturers in Field of Innovation Teaching. The Global Challenges in Engineering Education: Proceedings of the 42 International IGIP Symposium, 25–27 September 2013. Kazan: Kazan National Research Technological University, pp. 467–469. 978-1-4799-0152-4/13/\$31.00 @2013 IEEE
- KULAMIKHINA, I.V. – BIROVA, J. – ALIPICHEV, A.YU. – VASBIEVA, D.G. – KALUGINA, O.A. 2018. Developing Communication and Critical Thinking through Creative Writing in English and French Language: Analysis of Classroom Management Strategies. In: *Komunikacie*. vol. 20, n.1, pp. 115-130. ISSN 1335-4205.
- KUZNETSOV, A. – KRUPCHENKO, A. – SCHAVELEVA, E. 2017. Potential of an academic subject in profession-related competency formation: case study of stakeholders' requirements in foreign language teaching within engineering education, INTED2017 Proceedings, pp. 2801-2807.
- KUZNETSOV, A.N. 2012. ESP or EPP – That is the Question // E-Merging Forum-2: Materials of the International Scientific and Practical Conference. - British Council, Москва, 29-31 March. Available online: <http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/e-merging-forum-2?page=1>
- KUZNETSOV, A.N. 2014. Kompetentnostnyy potentsial distsipliny (na materiale obrazovatel'noy oblasti "Inostranny yazyk"): Monografiya, Competence capacity of an academic subject (based on the materials of the study area "Foreign Language"): Monograph. In: MGAU. 14 p.
- LEDNEV, V.S. 1989. Soderzhaniye obrazovaniya [Teaching content]. In: *Vyssh. shk.*, 360 p.
- PIYAVSKIY, S.A. 2010. Realizatsiya kompetentnostnoy paradigmy v vuze, Implementation of the competence paradigm in university teaching, *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, n. 1.
- POLAT, Ye.S. 2007. Sovremennyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: Uchebnoye posobiye, Modern pedagogical and information technologies in the education system: Study manual, Ye.S. Polat, M.YU. Bukharkina et al. In: *Izdatel'skiy tsentr "Akademiya"*.
- TAKANOVA, O.V. 2010. Razrabotka professionalno oriyentiruyushchego soderzhaniya obshcheobrazovatel' nykh distsiplin v agroinzhenernom vuze [Development of career

guiding content of general education subjects at an agricultural engineering university]: PhD (Ed) thesis. 210 p.

VERBITSKIY, A.A. 2007. Inoyazychnyye kompetentsii kak komponent obshchey professional'noy kompetentsii inzhenera: problemy formirovaniya [Foreign language competences as a component of the general professional competence of an engineer: problems of formation] / A. A. Verbitskiy, V. F. Tenishcheva // Vysshye obrazovaniye segodnya. n.12. pp. 27-31.

ZAITSEV, A.A. – GNEZDILOVA, E.V. 2018. Features of using modern IT-technologies in foreign languages teaching at universities. In: Proceedings of the 2018 IEEE International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies" (IT&QM&IS). pp. 752-754.

ZAITSEV, A. A. 2016. Funktsional'nyye raznovidnosti russkogo literaturnogo yazyka v kurse "Russkiy yazyk i kul'tura rechi", Functional varieties of the Russian literary language studied in the course "Russian language and culture of speech", Tez. dokladov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Moskva, In: Nauchnyy konsul'tant. pp. 11-13.

ZELENOVA O.V. 2008. Metodika formirovaniya inoyazychnykh akademicheskikh umeniy raboty s nauchnoy literaturoy u studentov neyazykovykh spetsial'nostey pedagogicheskikh vuzov: Avtoref. ... kand. ped. Nauk [Methodology for the development of foreign language academic skills of working with scientific literature in non-linguistic students of pedagogical universities: Self-Review of PhD (Ed) thesis]. In: MGU. 20 p.

ZIMNYAYA, I.A. 2010. Formirovaniye i otsenka sformirovannosti sotsialnykh kompetentnostey u studentov vuzov pri osvoyenii novogo pokoleniya OOP VPO, Development and assessment of social competencies in university students for the elaboration of a new generation of higher education curricula, In: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. 40 p.

Words: 7578

Characters: 53 319 (29,62 standard pages)

Assoc. Prof. Aleksei Yu. Alipichev, PhD
Department of Russian and Foreign Languages
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy
Timiryazevskaya Str., 49
127550 Moscow
Russia
al_new2003@mail.ru

Assoc. Prof. Olga V. Takanova, PhD
Department of Russian and Foreign Languages
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy
Timiryazevskaya Str., 49
127550 Moscow
Russia
olgatakanova@yandex.ru

The issues of development of creative abilities in French classes

Saltanat Kydyrova – Meruyet Amangaziyeva – Altyngul Mustoyapova –
Makhambet Pirmzhanov – Rugaida Tileuzhanova

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.19

Abstract

This current research comprehensively examines differences in creative thinking abilities between students, and the views of the university educators on creativity characteristics and standards. While the primary purpose is to offer further research to add to the body of knowledge, there is also the opportunity to find evidence connecting the level of scholastic achievement with the resources available to students elsewhere. The aim of the offered literature review is to discuss the elements of creative thinking, which lead to a conceptualization of the phenomenon. This research is essentially an examination of the work of scholars who seek to define creative thinking from their varying perspectives and disciplines, following on the postulation of corresponding theoretical constructs that have been tested and refined over time, and utilizing the means of measurement for creative thinking and methods of data collection under those models. The relevance of the research problem can be explained by several circumstances. The main direction of modernization of a comprehensive and vocational education at the present stage of development provides, first of all, to improve the quality of assimilation of general and professional knowledge, practical and creative training of graduates. French language, as a general educational subject, can and should contribute to the development of students' creative abilities. Possessing a vast upbringing, educational and developing potential of students' creative abilities, French language can realize it only through the implementation of the practical goal of learning, that is, only if the student in the process of communicative-cognitive activity in another language (listening, speaking, reading, using writing) will expand their educational horizons, develop their thinking, memory, feelings and emotions; and if in the process of French language communication social and value qualities of a person will be formed: worldview, moral values and beliefs, character traits (Artemyev, 1987).

Key words: modern technologies, creative thinking, abilities enhancement, French language

Introduction

First of all, the French language as a subject is an additional “window” into the world. It is a means for replenishing knowledge in different areas of life, science, art, which is essential for general education, it is a tool that helps to carry out activities in different areas of work and social life. In foreign language lessons, students deepen and expand many of the knowledge and ideas that they have gained in other academic subjects: social studies, literature, music, history, geography, the visual arts, etc.

Furthermore, from this point of view, in the course of teaching the French language, it is important to “focus” interdisciplinary connections to use them even more widely. Of particular importance in this regard is familiarity with modern life, with the pages of history and with the culture of the countries of the language being studied. At the same time, the students have a deeper understanding of the principle of historicism, the dialectical materialistic approach to assessing phenomena, and the development of creative thinking.

The transformation of society through the development of personality should become the basis of social progress. (Petro, 2018) Self-improvement, self-realization, the development of self-identity occurs in vigorous activity aimed at transforming the world and the person himself. (Zozulak – Valco, 2018) These concepts are generally accepted in modern science and fundamental to our study. The creative activity considered by us gives students of secondary schools ample opportunities for the manifestation of their own individuality. The direct, active participation of students in this activity, at an affordable level of complexity, reveals excellent prospects in the complex development and formation of the creative potential of the individual. In addition, comprehending the secrets of the French language, students get acquainted with the amazing world of a person, with his worldview, etc. (Artyukhova, 2000)

Namely, the formation of creative abilities as in classes in mathematics, literature, labor training, etc. and in French classes, part of the domestic and world artistic culture, which has absorbed the enriched experience of centuries of collective creativity, the wisdom, and talent of many generations, has allowed to open up broad scope for the creativity and development of students, will make their life spiritually richer and multifaceted. (Bravena, 2019)

Many authors address the problem of using the French language in the formation of creative abilities in the educational process. The solution to the problem of interest to us was facilitated by the study of scientific works related to the identification of its aspects, approaches to the methodology of organizing creative activities in schools, the corresponding criteria for evaluating its effectiveness, etc., ensuring the success of the formation and development of creative abilities of the individual. The work of famous scientists was of decisive importance when considering the methodological aspects of the problem of the complex formation of creative abilities, the formation of its creative potential. (Badmaev, 2006)

However, the analysis of the scientific and methodological literature showed that there are practically no special studies devoted to studying the role of a foreign language, in particular, classes in the French language as a means of creating creative abilities in ethno-regional conditions. Despite the unflagging interest in the problem of the creative development of individuality in French classes for a large number of specialists and practical teachers involved in this problem, there is no detailed theoretical justification for it.

Thus, the problem of the formation of creative abilities in the process of learning in the French language, considered in this study, is of particular relevance. In the current conditions of the comprehensive pedagogical process, it is an important scientific problem of historical, ethnic, cultural, social and pedagogical significance.

Thus, the relevance, insufficient elaboration of the problem, and the practical relevance of the results of its solution led us to our current research topic: “The issues of development of creative abilities in French classes.” Having determined the relevance and significance of the implementation of educational opportunities for the formation of creative abilities in the process of teaching French, the problem of this study was formulated: the formation of creative abilities in adolescents in French classes.

Research and methods

The purpose of the study is to analyze, scientifically-theoretically substantiate, methodically develop and experimentally verify a system of didactic tools, forms, and methods of forming the creative abilities of an individual in French lessons.

Research Objectives:

- to follow the process of development of the creative abilities of personality in French classes;

- to identify diagnostic capabilities and criteria for assessing the level of development of the individual's creative abilities in order to determine the forms, methods and means of pedagogical influence in the process of teaching French;
- to analyze the categories of "creativity," "creativity," and identify the most necessary for learning French;
- to develop and introduce an author's model of French classes as one of the means of developing creative abilities
- experimentally test the developed training technologies with a complex of educational and creative tasks of various difficulty levels and, on this basis, to offer guidelines for improving the creative activities of students.

The general research methodology was: philosophical interpretation of the laws of development of society, socio-pedagogical concepts in the field of national relations, humanization of education, educational systems; the provisions of pedagogy and psychology on the active, creative essence of the personality, on the role of foreign languages in the spiritual life of society; conceptual provisions on the essence, design methods and mechanisms for the implementation of didactic principles.

Integrated system-historical and integrated approaches to teaching and raising students were selected as specific methodological principles of the study, creating the necessary conditions for predicting and correcting the levels of creative abilities of adolescents in French classes.

Research methods: At different stages of the experimental work, a set of methods, a theoretical analysis of philosophical, historical-ethnographic, cultural, and pedagogical was used to solve problems and confirm the initial hypothesis of the study literature, as well as literature on the French language, the study and analysis of existing curricula and programs for general and vocational education; study and generalization of advanced pedagogical experience; observation; poll; questioning and modeling; formative experiment; statistical and mathematical methods for processing quantitative data.

The actual didactic direction today is the formation of a creative personality. Creative assignments are a sign of modernity. They allow the teacher to organize work on any type of speech activity in a new way.

Discussion

Creativity was initially identified with intuition, then with intelligence. From identification with intellect, we went over to perceiving it in contrast, and it has been proven that creativity has its own localization - this is a "special point" of individual properties that are not dependent on intelligence since most subjects with high intelligence had low creative abilities. There is no single definition of creative abilities." There are a lot of different approaches to this phenomenon, for example B. M. Teplov mentions creative abilities are as the specific individual characteristics that distinguish one person from another, which are not reduced to the existing person with his specific set of skills and knowledge, and which determine the ease and the speed of their acquisition. L. A. Bolshakova defines creative abilities as a complex personal quality that reflects a person's ability to be creative in various spheres of life, and also allows other people to support creative self-realization. This is a high degree of enthusiasm, intellectual activity, a cognitive initiative of the individual. To determine the creative abilities, D. B. Epiphany highlights the following parameters: fluency of thought (quantity ideas), the flexibility of thought (ability to switch from one idea to another), originality (the ability to produce ideas), curiosity, fantasticity. Especially noteworthy are the works of L. S. Vygotsky, who recognizes in all people, and not just the elect, the tendency to creativity, this being revealed in different ways, mainly depending on cultural and social factors. The teacher faces the challenge of developing a student's creativity pertaining to his thinking and education of the

creative personality as a whole. The development of creativity is the most important task of education. This process permeates all stages of the student's personality development, awakens initiative and independence in decision-making, cultivates the habit of free expression and self-confidence. (Bachitn, 2005)

There are many kinds of talents in the disciple/pupil. Of course, not everyone knows how to compose, imagine, invent. Nevertheless, the talents of each person can be developed. For their development, incentives are needed. We highlight the following ways to stimulate Creativity: (a) providing a favorable atmosphere; (b) benevolence on the part of the teacher, his refusal to criticize the student excessively; (c) enriching the student's environment with a wide variety of new subjects and incentives for him to develop his curiosity; (d) encouraging the expression of original ideas; (e) using a personal example of a creative approach to solving problems, etc. The importance of developing abilities in the student to solve any educational problem and take initiative is quite apparent. With the correlation of the creative process with learning, it is necessary to create conditions that would facilitate the emergence and development of all traits and tendencies that are usually distinguished as characteristic features of a creative person. The overall performance is determined by the extent to which the educational process provides the development of students' creativity, preparing them for life in society. There are many different points of views on creativity identification:

- "Creativity is the process of overcoming inertness in thinking, feelings, communication" (Bachinin, 2005);

- "Creativity - a characteristic of a person, testifying to the ability to be creative" (Bnbler, 1975);

- "Creativity is a combination of those features of the psyche that provide productive transformations in the activities of the individual" (Epiphany, 2002).

Creativity, or the ability to be creative, is understood by us as comprising the kind of thinking that allows you to purposefully use forms and ways of working on mastering a foreign language and giving students experience in creative behavior. The creativity of any student in a foreign language lesson will add up to three interconnected components: communicative competence, ability to think creatively and motivation (Epiphany, 2002). At the same time, the development of creative thinking will precede the formation of communicative competence. "It is not enough know the lexical units and grammatical constructions of the language in order to be communicatively competent. It is necessary to use your knowledge, and skills develop only when creative thinking is formed" (Epiphany, 2002).

According to the theories of J. Gilford, P. Torrens, A. Maslow, A. A. Bodylev, creative (creative) thinking is a type of thinking that involves a variety of ways to solve the problem, leading to non-standard results and conclusions. The works of these scientists highlighted certain opportunities creatively a thinking student who can:

- 1) make decisions in unusual situations;
- 2) demonstrate confidence in their conclusions;
- 3) consider various solutions to the problem and choose the most optimal of them;
- 4) put forward for discussion unconventional solutions, ideas, versions, i.e., show ingenuity and resourcefulness;
- 5) show behavior that is original and unexpected in order to solve the problem;
- 6) to convince others of the correctness of their decision;
- 7) clearly state your thoughts;
- 8) influence the opinion of other people;
- 9) self-organize and self-actualize.

Based on these possibilities of a creatively thinking student, A. G. Gretslov highlights 12 factors in the structure of creative thinking:

- 1) awareness - the perception of oneself as a creative person, able to create something new;
- 2) originality - flexibility in ideas and thoughts, resourcefulness, willingness to challenge assumptions;
- 3) independence - self-confidence, management of one's behavior based on internal values and ability to resist external factors;
- 4) risk appetite - willingness to introduce something new, even if it may lead to failure;
- 5) energy - preoccupation with actions, enterprise;
- 6) artistry - expressiveness, aesthetic interests;
- 7) interest - the breadth of interests, curiosity, a tendency to experimenting;
- 8) sense of humor - playfulness;
- 9) craving for complexity - interest in the new and incomprehensible, adequate perception ambiguity;
- 10) open-mindedness - the receptivity of the new;
- 11) a tendency to self-awareness;
- 12) intuitiveness - insight and observation (Gretslov).

From here follow certain pedagogical requirements that are presented to the educational process from the point of view of the development of creative thinking of students. We include such requirements:

- 1) not to suppress the student's intuition, but to encourage attempts to use it and direct further logical analysis of the proposed idea;
- 2) build confidence in the student's self-confidence, but remember that overestimation of their capabilities is no less dangerous than underestimation;
- 3) rely on positive emotions in the learning process (joy, surprise, the experience of success);
- 4) to stimulate the student to the original definition of goals, objectives, and ways to solve them;
- 5) to encourage a tendency to risky behavior;
- 6) develop a penchant for imagination;
- 7) develop the ability to feel the contradictions and consciously shape them, as contradictions are a source of new questions and hypotheses;
- 8) apply research activities in the educational process, which are possible only when it is necessary to find an answer to a question that is unforeseen for both the student and the teacher. (Bozovic, 1968)

In the methodology of teaching a foreign language, the highest degree of difficulty in learning oral communication is the development in students of the ability to independently shape and express thoughts and feelings employing a non-native language. As a rule, this is due to the student's inability to think creatively as manifested in the lack of a creative approach to solving communicative problems. In this regard, based on the educational standard of the new generation, we examined the methods of teaching a foreign language based on the formation of creative thinking, i.e., creative-oriented.

Following the standard, we can conclude that all the techniques involved in the modern educational process should be creative or have a creative (creative) component. The creativity-oriented technique helps to increase interest in learning a

foreign language and develops among students such qualities as spontaneity in solving tasks assigned to students, a new look at habitual phenomena. It also contributes to an in-depth study of the subject. (Boyko, 1988)

According to researchers such as D. B. Epiphany, E. I. Passov, E.S. Polat, E.S. Kuznetsova, in the lessons of a foreign language, it is rational to use the following methods, which have a creative basis and are recommended for use in the educational process.

1. Design methodology
2. Discussions
3. Role-playing games
4. Using Microsoft PowerPoint presentations
5. Development of problem tasks
6. Use of special questions (WH-questions) and inferential questions
7. Use the so-called "Provocative statements".

To organize the development of creative thinking of students and their creative abilities in a foreign language lesson, it is necessary to choose the tasks and exercises based on the type of lesson and its place in the curriculum. A similar activity can be realized in various forms and manifestations: problematic lessons, mini-projects, individual creative compositions and reasoning, search work, intellectual games, competitions of scientific projects. Obviously, a creativity-oriented technique is a complex use of teaching methods a foreign language, their total basis, which constitutes an integrated teaching system, which has a beneficial effect on the formation of all types of speech activity. (Veretina, 2993).

During the search and analysis of scientific research on the development of the creative abilities of students, we did not find studies in which an exact definition of a creativity-oriented technique is present. We have thus decided to formulate our own.

By "creativity-oriented methodology" is meant a set of methods of teaching a foreign language based on a system of exercises of a productive (creative) nature that encourage a student to think creatively, and developing the ability to be creative in solving communicative problems.

Note that by productive exercises, we mean speech exercises, which are a form of communication, specially organized in such a way so as to provide a controlled choice of the speaker's strategy, update the relationship of the participants in communication, cause their activity and natural motivation of speech activity.

An analysis of the literature on the problem of creative abilities showed that recent studies have most often come down to studying the nature and patterns of development of creative abilities, rather than the mechanisms of their development.

In our work, an attempt was made to develop the creative abilities of students, the framework of the personality-activity approach, and the study of them as a part of holistic education. Summing up the results of the study, it can be stated that we were able to obtain data on the structure, features of manifestation and the influence of mechanisms on the development of creative abilities of students in extracurricular activities. Based on the analysis of theoretical and experimental data, we came to the definition of creative abilities as a complex education, which develops on the foundation of creative inclinations and includes interconnected components (cognitive, emotional and motivational) that ensure the success of creative activities.

Sharing the position of B.M. Teplov, we believe that ability in its essence is a dynamic concept, and the development of this phenomenon is carried out in the process of one or another activity. Consequently, abilities cannot arise outside the corresponding activity; they are created in this activity and manifest in it. Hence, in the context of our study, it was found that creative abilities, being the basis of any activity that has a creative aspect, develop through the same activity, providing quick

assimilation of knowledge, abilities and skills by a person, while having an individual degree of expression (Teplov, 1961) .

Based on the indicators that we identified, three levels of development of creative abilities were revealed: high, medium and low. At the same time, it was found that at the initial stage of the experiment, the ability level in students was low, but at the end, during the formative stage of the experiment, they reached the average level. It has been proven that development of creative ability can be carried out in extracurricular activities, above all in specially designed programs that activate the mechanism of imitation (that of imitating a creative adult). It has been further established that these mechanisms reflect the interconnection of many mental processes that ensure the development of man, including his creative abilities. Hence the basis of the mechanism can be represented as a combination of mental processes and phenomena that ensure the productive development of the creative abilities of students. Mechanisms are characterized by varying degrees of generalization and concretization.

As an underlying mechanism for the development of the creative 'abilities of a personality, we have identified a mechanism of imitating a creative adult who is closely associated with the mechanisms of acceptance and development of roles and self-esteem. (Ondrasik, 2019) The influence of mechanisms increases when they are interconnected. It is their combination, and not one single mechanism, that is capable of providing for the productive development of the creative abilities of a person. This fact has been confirmed by empirical data.

The experimental work consisted of three stages. Its results confirmed the basic assumptions of the hypothesis formulated. It was thus confirmed that the creative abilities of students, being a dynamic entity, can change. It was also established that the productive development of creative abilities is possible in extracurricular activities within the framework of a specially designed program that includes mechanisms that can affect creative abilities, contributing to their development.

During the experimental work carried out for three years using the development program, methods, and forms of active training, the positive dynamics of the development of the creative abilities of students was noted. It was established that if at the ascertaining stage of the experiment, the first graders of the experimental group did not reveal a high level of creative abilities, then at the end of the experiment more than a third of the students reached this level. In addition, significant changes have occurred in cognitive, emotional and motivational components of the creative abilities of students, which was not found in the subjects of the control groups. This conclusion is based on the calculations of the Fisher angular transformation criterion. (Vygotsky, 1987)

The changes that have occurred both on the level of the structural components of the studied phenomenon and on the level of creative abilities in general, we attribute to the implementation of our program, which activates the mechanisms of imitation of a creative adult, as well as the adoption and development of roles and self-esteem. The established significant correlation between indicators of mechanisms and indicators of the creative abilities of students have allowed us to state that the mechanisms we have selected, interacting with each other, affect the development of the creative abilities of students. (Ginzburg, 1996)

Conclusion

1. Creativity is an integrative, dynamic education, including cognitive, emotional, and motivational components, formed on the basis of creative inclinations and determining the success of any activity that is creative in nature. Creative abilities are

characterized by variability, an individual degree of expression, a high degree of mastery by a person of knowledge, skills.

2. The conditions for their successful development in students are their openness to everything new, curiosity, a positive attitude towards the teacher and the desire to imitate him, and the emotional shortening of creative activity.

3. The development of creative abilities of students is possible within the framework of a specially designed program with the inclusion of active learning methods, actualizing mechanisms, such as the imitation of a creative adult, acceptance and development of roles and self-esteem, conducive to realization by younger students of their potential creative abilities.

4. The development of the creative abilities of students occurs under the influence of a set of mechanisms: imitation of a creative adult, acceptance and development of roles, self-esteem. The basic among them is the mechanism of imitation of a creative adult. The influence of mechanisms on the development of creative abilities increases when they act in close interconnection.

An experimental study confirmed the assumption of the influence of mechanisms of imitating a creative adult, adoption, and assimilation of roles, and self-esteem exert a profound influence on the development of creative abilities of students in extracurricular activities. Under the influence of these mechanisms in the experimental group, significant changes occurred in the structural components of creative abilities in all respects. The empirical data confirmed the dominant role of the mechanism of imitation of a creative adult in the development of creative abilities of students.

5. The implementation of the program for the development of creative abilities of younger students in specially organized extracurricular activities, including methods of active learning, allowed us to intensify the mechanisms of imitation of a creative adult and the adoption and development of roles, which was reflected in the content of creative abilities of younger students, who began to consciously approach learning that are creative in nature, meaningfully creating innovative products, and showing a desire to engage in creative activity together with a creative teacher. As for the mechanism of self-esteem, its implementation according to empirical research is reflected in the change in individual components of creative abilities, such as motivational and emotional.

The study does not exhaust the complexity of the problem of developing the creative abilities of younger students. We see the prospect of further research in identifying and justifying the mechanisms for the development of creative abilities in students of other age groups.

Bibliographic references

- ARTEMYEV, T.I. 1987. Methodological aspect of the problem of abilities Text. / T. I. Artemyeva In: Nauka, 184 p.
- ARTYUKHOVA, T. YU. 2000. Mechanisms of correction of the state of anxiety of an individual Text: Diss. Cand. psychol. Sciences: 19. 00.01 / T. Yu. Artyuhova. Novosibirsk, 197 p.
- BADMAEV, N. TS. 2006. Motivational - the basis for the development of "general mental: abilities Text: augoref. Dr. Psychol. Sciences : 19:00:01 / N. Ts; Badmaeva Novosibirsk, 41 p.
- BRAVENA, N. 2019. Do not be Concerned Only about Yourself: Transcendence and Its Importance for the Socialization and Formation of a Child's Personality. KASSEL: University Press G.

- PANDORA, 2000. AI Theory, 1 social learning? Text. / A; Bandura: -Spb: Eurasia; ZHS.
- BACHITM. B.A. 2005. Psychology. Encyclopedic Dictionary. St. Petersburg: Publishing House of Mikhailov V.A., 272 p.
- BIBLER, V. S. 1975. Thinking as creativity In: Politizdat ,399p.
- EPIPHANY, D. B. 1997. The nature of creative abilities, Bulletin of the Russian Humanitarian Scientific Fund, n. 1, pp.166 -172.
- THE EPIPHANY. DB B. 2002 Psychology of creative abilities Text. / D. B. Epiphany. In: Academy, 320 p.
- BOZOVIC, L. I. 1968. Personality and its formation in childhood, Ms: Enlightenment, 446 p.
- BOYKO, E. I. 1988. Mechanisms of mental activity (dynamic temporary connections) In: Pedagogy, 248 p.
- ONDRASIK, I. 2019. The meaning of life and personal identity in the context of personalistic Thomism of W Norris Clarke. In: Theologos, vol. XXI, n. 1, pp. 163-177.
- VERETINA, O. R. 1993. Role-playing game as a method of modeling dialogue (in preparation for pedagogical activity) Text: abstract of diss. Cand. psychol. Sciences: 19. 00.07 / O.R. Veretina. St. Petersburg, 18 p.
- WERTHEIMER, M. 1987. Productive Thinking Text. / M. Wertheimer. In: Progress, 185 p.
- VISHNEVA, N. 2006. Actualization of creativity of younger students in the process of implementing a special developmental program Text: author. Cand. psihol. Sciences: 19: 00.07 / N. E. Vishneva. Irkutsk, 19 p.
- VYGOTSKY, U.C. 1987. Psychology of Art Text. / Ji. S. Vygotsky. In: Pedagogy, 344 p.
- GINZBURG, M. R. 1996. Psychology of personal self-determination Text: Diss. dr psychol. Sciences: 19. 00.13 / M.R. Ginzburg. Moscow, 285 p.
- HIPPENREITER, YU. B. 2005. Introduction to General Psychology Text. / Yu.B. Hippenreiter. In: Che Ro [et al.], 336 p.
- GIPPIUS, S. V. 2003. Gymnastics of the senses. Secrets of development Text. / S.V. Gippius. St. Petersburg: PRIME-EUROSNAK, 352 p.
- GNATKO, H. M. 1994. The problem of creativity and the phenomenon of imitation Text. / H. M. Gnatko. In: IP RAS, 117 p.
- JUNG, K. F. 1998. Typical Text. / K., F. Jung. Mi: ACT LTD, 718 p.
- GUILFORD J.P. 1950. Creativiti // American Rpsychologist, n. 5, pp. 444-454
- MASLOW, A. H. 1954. Motivation and personality. N; U., 411 p., 162p.
- ROGERS C. R. 1961. On becoming a person. Boston, 420 p.
- TORRANSE E. P. 1988.The Nature of Creativity as Manifest it is Testing. In: Cambridg Univ. Press, 32 p.
- PETRO, M. 2018. Clovek – Bozi obraz. In: Theologos, vol. XX, n. 2, pp. 45-54.
- TEPLOV B.M. 1961. Problems of individual differences. In: Science, 312 p.
- ZOZULAK, J. – VALCO, M. 2018. Byzantine Philosophy of the Person and its Theological Implications. In: Bogoslovni Vestnik, vol. 78, n. 4, pp. 1037-1050.

Words: 4786

Characters: 31 839 (17,68 standard pages)

Saltanat Kydyrova
KAZNPU named after Abay
Kazachstan

Meruyet Amangaziyeva
Altynkul Mustoyapova
Makhambet Pirimzhanov
Rugaida Tileuzhanova
Aktobe university named after S. Baishev
Zhubanov Brothers St 302A
Aktobe
Kazakhstan

Chromatisms of red colour in academic dictionaries and in the web corpus (Spanish, French)

Maria Spisiakova – Nina Mockova

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.20

Abstract

The present paper deals with pluriverbal constructions containing the element of red colour. The red colour is after the black and the white, together with the green, one of the most productive colours able to form lexicalized constructions. This kind of expressions can belong to everyday language, to specific scientific areas, or to the idiomatic field of language. This article focuses on the types and number of these expressions through the analysis of two main sources: the traditional academic dictionaries and the electronic web corpus *Araneum*.

Key words: language, red, colour, dictionary, corpus, linguistics

Introduction

In present days, there are plenty of methods how to do a research and to look for data when studying practically any area of a language. Thanks to modern technology linguists are given new possibilities and new horizons are opened in the field of linguistic research. However, maybe only few decades ago, we could hardly imagine this rich scale of possibilities. In fact, it means that the present day linguistic researches are much more dynamic and more importance (and opportunity) is given to researches of interdisciplinary character. Therefore, some linguists (Lindqvist, 2009, Hoffmann et al., 2008) tend to define corpus linguistics rather as a methodology throughout which linguistic research in various language areas can be realized. They state that in comparison with the autonomous linguistic disciplines, which describe or explain certain language features, corpus linguistics does not centre on particular features, but can be utilized to explore any area of language use. It means that the corpus linguistic methodology can be used in lexicographical, lexicological, morphological, syntactical, stylistic or semantic research, in discourse analysis, language variation, contrastive studies, etc.

In opposition to this ideas, some other linguists (Cermak, 2000, Simkova, 2008) claim that corpus linguistics is a branch of linguistics, having its own methodology and object. Thanks to the continuous and fast evolution, development and improving of the information and communication technologies playing an essential role in the existence of the corpus linguistics, we can speak now about it as about one of the most dynamically developing modern linguistic disciplines, being at the same time considered as the main component of the applied computer linguistics (Cermak, 2000). It investigates and describes language, or, let's say, its usage (parole) in real contexts, that are looked for in corpora and are processed with the use of statistic methods" (Simkova, 2008). Altogether, all research based on corpora has become known as corpus linguistics and it does not make any change whether we contemplate about it as a set of methods or as an independent field of linguistics.

Corpus linguistics in the modern sense began to develop in the early 1980s of the past 20th century, to a large extend thanks to the real development of computer technology, and the first electronic corpora were created for English language. The essential base of the corpus linguistics existence lays in the creation of a corpus itself, which can be characterized as an electronic database of written or spoken texts, which in their users' form had passed through a certain computer language processing according to the valid standard linguistic norms of a given language for which the corpus had been

designed. Such text database is objective in the sense that it has been collected according to some extralinguistic criteria, what means that anyone can access to previous researches based on the corpus (Ahola, 2011). Such selected and processed collection of pieces of language is then considered to be a representative sample of the language (Sinclair, 1996 in Ahola, 2011). Working with the electronic corpora plays an important role in the modern linguistics, because it offers empirical data, essential for studying the whole scale of linguistic phenomena of the present day language, offering, at the same time, global characteristics of a language in a specific historical period (RAE, 2014).

As we said, obtaining data through individual excerption or background researching was done traditionally from printed dictionaries, press, field survey, card registers, etc. All this work can be done now thanks to the Internet and the information technologies, we can say, at one computer and, what is more important, within a comparably shorter time horizon. Moreover, the corpus linguistics and the electronic corpora have replaced a great amount of individual terrene research or researching of the printed media, books, etc. One of the main advantages of realizing a linguistic research through the corpus linguistic is for sure the possibility of an easy verification of the obtained results that can be repeated, because the same material is at the disposition to all linguistic researchers (as well as to all other people interested in the matter) without any areal or temporal restrictions (Simkova, 2008). Regarding the mentioned definition, we can assume the main benefits of corpus data: computer processing of data avoids human factor errors in analysis and therefore such data is reliable. The data is contextualized (it means, it shows language use in real linguistic contexts), so it provides a large number of examples occurred in real contexts. In connection to this point, we can say that corpus data is quantitative in the way that it shows results from the perspective of their frequency or statistics, etc. Then, all the data can be processed quickly and at minimal cost (operations like searching, selecting, sorting out, categorizing, etc.). Finally, large corpora are constantly updated, what enables researchers to capture even recent changes in the language. In conclusion, we could consider the modern large electronic corpora as a kind of authority for linguists, in the same way as printed dictionaries.

Objective, methodology, hypothesis

For the purposes of our present research we decided to work with the electronic corpus *Araneum*. “The first stage of the *Aranea* Project (Benko 2014, 2016, Benko, Zakharov 2016) has been targeted to creation of a family of dozen+ Giga-word web corpora for languages spoken in Slovakia and its neighbouring countries, as well as for the main foreign languages taught at Slovak universities. This stage is next to completed and the *Aranea* family currently contains corpora for 18 languages in (usually) two sizes, with some languages having also region-specific variants” (Benko, 2017).

In our study we focus on the topic of the chromatisms with the presence of the red colour in Spanish language (*rojo* in Spanish). This intention stems from our recent project we are working on called *VEGA Chromatism and its connotations in the context of Slavonic and Romance languages*. In this project we compare and contrast forms, usage, appearance, etc. of naming units with a chromatic element in their structure in selected Romance and Slavonic languages. We investigate the appearance of these units in the contemporary stage of the given languages; it means, of the lexemes that are actual and are used by the contemporary language users. Similarly, as in our present paper, also in our main project we work with the already mentioned electronic corpus *Araneum*, together with *Slovak National Corpus* and other electronic corpora of other countries representing the languages that take part in the project. Of course, for the purpose of selection of the given lexical units we use all the accessible dictionaries, whether in their printed or electronic version.

Therefore, at this point we are interested and would like to verify:

differences in appearance of these lexical units in dictionaries and in corpora,
differences in the nature of those units regarding the source difference,
which of those units are commonly used both in dictionaries and corpora.

Regarding the usage of the individual colours in language, and according our previous researches in this area, we can say that black and the white are the most commonly used colours in our lives as reflected also in the language, so their frequency of appearance and of usage is really high. According to M. Spišiaková, the red, the green and the blue are quite frequent as well, although not at such a high level as the black and the white. Something less used and frequent are: yellow, brown, violet/purple, pink/rose and orange. The red colour results as the fourth colour used for the naming units with a chromatic element in the Spanish language (Spisiakova, 2016). Comparable results had been obtained also in the study done by Mockova (2017), focused on idioms with a chromatic element in Spanish language. This result is well displayed in the following diagram¹:

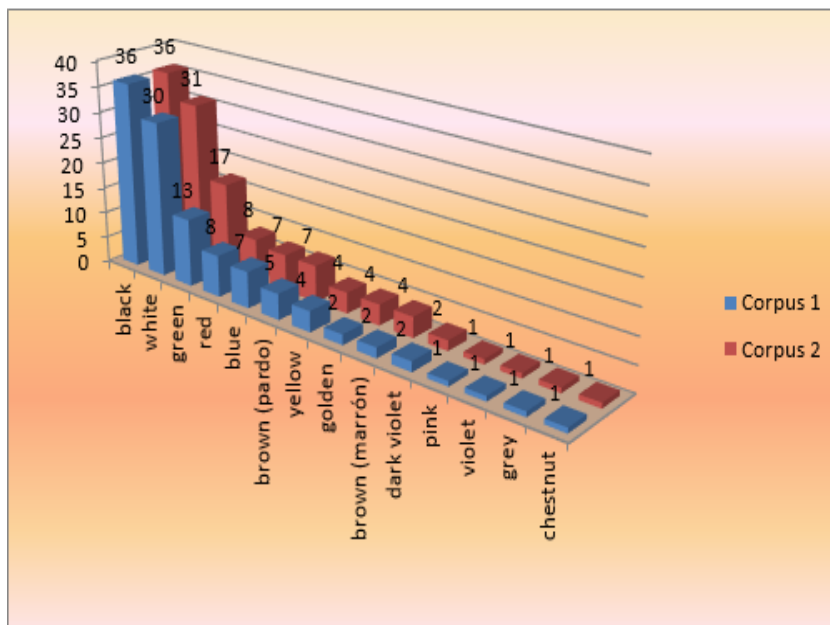


Figure 1. Distribution of the chromatic idioms according to colours

The object of our research are all lexical units according to their structure, what means, monoverbal, pluriverbal, syntagmatic naming units or whole phrase constructions, always when there is *red* as one of their constituents. We are interested in the appearance and usage of all those lexical units containing the red colour under the condition that they meet at least one of the following criteria:

¹ The terms *Corpus 1* and *Corpus 2* are related to the study of Spanish chromatic idioms, in which we worked with another corpora, not all of them mentioned in our present study.

there is a at least minimal presence of the figurativeness, so that the motivation of the naming unit is present,
they are lexicalized,
the colour is present in naming units in which it already had lost its original meaning of “being red” or of a colour as such (e.g. surnames),
they are idiomatic and therefore not literally translatable,
there is a stylistic expressivity,
the colour appears also in other lexemes derivated from *red* (e.g. *sonrojars*).

In our research we include constructions like *té rojo* (red tea), *piel roja* (red skin) or *frutas rojas* (red fruits), because although there is missing the figurativeness in some of them, they are considered to be fixed lexicalized units with a unique meaning. We excluded only such naming units in which the red colour had the sole meaning of some red object, for instance, *red sweater*, *red car*, etc. and the names of literary or artistic pieces, names of newspaper, books, etc. Simultaneously, we did not regard the names of some sport clubs or other companies, like, for example, *Tiburones rojos* (Red Sharks) – a football club of Veracruz (Mexico), or, at the same time, some of the not globally known toponyms.

In our present paper, and, especially in the initial part of our research, we use the method of excerption, when the following lexicographic sources in Spanish language have been consulted: monolingual explanatory dictionaries *Diccionario de la Real Academia Española* (2014) and *Diccionario de uso de María Moliner* (2007), a bilingual translating dictionary *Španielsko-slovenský a slovensko-španielsky frazeologický slovník* (2017) and an idiomatic dictionary *Diccionario fraseológico del español actual* (2004)² in their printed or electronic versions. The excerpted dictionary units are in the next phase compared and contrasted through the comparative method with the results obtained from the excerption from the electronic corpus Araneum. We decided for the Araneum corpus because of various reasons:

it is a corpus created and processed in Slovakia and apart from the Slovak language it contains other 31 languages, including varieties,
it does not distinguish between the European and the American standard form of the Spanish language³,
the process of searching is easy in that way that it is enough with the lemma form of the word *rojo* (red) – masculine form, singular – and immediately all used forms of the basic form are shown in Araneum, including also the derived lexemes with the same root (*-roj-*)⁴,
it is the corpus we work with also in our main VEGA project.

The corpus Araneum counts with 32 languages actually, but the number of the languages available in the corpus increases each year, as new languages appear. It contains also variants of English, for example, the Asian or African English, or the African or Canadian French. In the case of Spanish, as we already mentioned above, it

² *Diccionario de la Real Academia Española - The Spanish Royal Academy Dictionary*
Diccionario de uso de María Moliner - Dictionary of Usage of María Moliner
Španielsko-slovenský a slovensko-španielsky frazeologický slovník - Spanish-Slovak and Slovak-Spanish Idiomatic Dictionary

³ We were interested in all naming units with the red colour in Spanish, without taking into account whether some of them are limited to the European standard or the American one, which would be even more complicated according to the individual countries in some cases.

⁴ Comparably, dictionaries usually list pluriverbal expressions only in the infinitive form and in the active voice, with the open subject position which can be filled mostly by an agent (Fellbaum, 2019: 737).

does not distinguish between the European and the American variants yet, what we consider an advantage for us for our purposes. Similarly, the majority of the Spanish language dictionaries has also the panhispanic character. The basic size of a corpus for each language is *Maius* (1.2 milliards of tokens, about 1 milliard of words). We were working with the version *Minus*, what is a 10% random sample of the *Maius* version. They are more or less identical in content, texts are “put” in there through the process of the “general crawling”; it means the corpora contain genres typical for the Internet.

Taking into account the mentioned differences between the electronic corpora and the traditional dictionaries, we were led to suppose and therefore to build the following hypothesis:

H1: In the electronic corpus *Aranea* there are considerably more naming units than in the traditional dictionaries.

H2: In the electronic corpus appear only the current naming units, meanwhile the traditional dictionaries contain also archaic and paremiological units.

H3: In the electronic corpus appear more mono-, bi- or triverbal constructions, meanwhile in the dictionaries there are more whole phrase constructions.

Firstly, through the method of selection and the contextual analysis we retrieved all units with the red colour from the dictionaries, then from the corpus *Araneum* and the results were crosschecked and compared and contrasted to find the common and the different ones. In the *Araneum* corpus we were searching by the base form *rojo* and all possible combinations and usages with this lexeme were shown to us. In this phase we were able to determine the character of the given lexical chromatic units in concrete contexts and, again through the method of selection, select only those which were suitable for our research, meeting at least one of the above predefined criteria. Regarding our case, we found 13 393 examples in the part *Minus* and even 120 073 examples in the part *Maius*. We were utilizing the analytical method in the next stages of our research. We were working only with the *Minus* part, as by the frequency of 2000 the contexts of the usage of the word *rojo* started to repeat and only hardly we crossed with a new context. In spite of this situation, we listed all the 13 393 displayed results and chose only one example of each usage for our research data sample. Altogether, we obtained 139 expressions from the electronic corpus and 48 expressions from the dictionaries. Then we put together the common appearances and usages from both sources and compared the different ones. Within an additional step we checked also those units that we had found in the dictionaries but not in *Araneum* in the way that we taped the complete expression, for instance, *rojo como la amapola* (literally *red as the red poppy*) in the *Maius* part. After the necessary analysis were done, we proceeded to the synthetic method to be able to make generalizations and conclusions.

Usage and symbolism of the red colour

According to our previous researches realized in relation to our present topic (Kvapil, 2012, Spisiakova, 2016, Mockova, 2017, 2018), in this chapter we try to summarize all possible meanings and usage of the red colour in the Spanish language, taking into account how many of them can be found in dictionaries and how many in *Araneum* corpus.

According to J. Smiesny (2010), the red is one of the most popular colours, present in almost every culture. The red is considered to be the colour of happiness in the main part of Asia, especially in China, symbolizing success and good perspective for the future. The red is also the colour of love and passion. Teachers usually correct the written works of their students with a red ink. The red stands in opposition to the green, representing safe situation or correctness of something, whereas the red

symbolizes danger or prohibition (Kvapil, 2012). The following situations testify the rich usage and a pretty high frequency of the red colour. In the majority of the cases, the colour did not stay in the extralinguistic reality, but did pass also to the language since “all phraseologically related meanings are connotative, that is, they reflect images of the real world indirectly. They verbalize images with lexemes, adding some personal emotions and assessments and including figurative representations“ (Kuprieva et al, 2019: 36):

the blood is red what gave origin to naming units like *cuero rojo* (red corpuscle)
red symbolizes anger – an angry person has a red face, e. g. *estar rojo como un tomate* (to be red as a tomato)

in Christianity the red is the symbol of the bloodshed of the martyrs
historically, red or purple were considered royal or ceremonial colours
red symbolizes love, passion, erotics (*red rose, red St. Valentine's heart*)
it symbolizes the socialistic parties, mostly communistic (*red party*)

in book-keeping, depth or loss were/are highlighted with red colour (*red numbers*)

the *Red Cross* – international voluntary health organization

the *red Khmeres* – originally a rebellious guerrilla units in the Cambodia camps, later, since 1960, name for the communistic party in Cambodia

the *Red Army* of the former Soviet Union

red flag with multiple meanings: 1. in the History as a symbol of defiance, 2. in the time of the French Revolution symbol of patriotism, 3. after the Great October Socialist Revolution the Soviet government adopted the red flag with hammer and grass-hook as their national flag (Kvapil, 2012), 4. the red flag as a warranty symbol of swimming in a sea (Spisiakova, 2016)

the lexical units in Spanish as *alerta roja* (emergency), *teléfono rojo* (hot line) or *números rojos* (red numbers) belong to the common semantic field of EMERGENCY (Mockova, 2017)

red signalizes the change of the colour of the human skin (especially of the face or parts of it) due to the influence of strong negative emotions, mostly anger, but also shame or cold, what led to numerous comparative constructions like: “rojo + como + noun” or “más + rojo + que + noun” (Mocková, 2017, 2018)

red means “stop” in traffic signals

red colouring as symptom of a plenty of diseases, e.g. *red eyes, red throat, red pickles or spots on the skin*, etc.

There are various articles and studies in French language as well, dealing with the usage of the red colour in the current French language. There are several expressions which have the same form and meaning in French, in Spanish and even in Slovak. An example can be: **être rouge comme une tomate/estar rojo como un tomate/byť červený ako paradajka (to be as red as a tomato)**. On the other hand, there are expressions existing only in the French language, like: **être la lantern rouge** with the meaning of being somebody the last one; or **tirer á boulet rouges** meaning to criticise roughly somebody. Some of these multiword units would have similar equivalents in the Spanish language, also containing a chromatic element, although not the red one (**poner verde a alguien** in Spanish, where the same meaning is built by the green colour). Some of the French-speaking linguists dealing with this topic, that means, the usage of the red colour in language, we can mention, for instance, Claude Thomasset (2006) alebo Fritz Blakolmer (2017).

In relation to the sole adjective – *red*, it means *rojo* in Spanish – except for this basic form there exist the whole scale of other adjectives derived from etymologically other base, declaring the rich presence of this colour in the Spanish language. To illustrate

the situation, we present the examples from the dictionary *Diccionario de uso de María Moliner*:

adjectives with the lexical base -roj-: *rojo, enrojecido, rojal, rojeante, rojeto, rojizo*

adjective with the lexical base carm-: *carmesí, carmín, carminoso*

adjectives with the lexical base -purpur-: *purpúreo, purpurino, empurpurado*

adjectives with the lexical base ros-: *rosa, rosáceo, rosado, róseo*

adjectives with the lexical base -cobr-: *cobreño, cobrizo, encobrado*

other adjectives: *aborrachado, abrasilado, almagrado, aloque, ardiente, arrebolado, bermejo, brasilado, choco, coccineo, colorado, coralino, encarnadino, encarnado, encendido, eritreo, granate, grancé, gules, ígneo, lacre, paco, rodено, vino*.

The same happens also in French: in every dictionary we can find the basic lexeme *rouge*, but, beside it, there are lexemes like *sanglant* or *sanguine*, which derive originally from Latin, referring to the red colour of the blood.

However, in our present paper we deal with the expressions having as the chromatic element the word *rojo* exclusively, not to complicate the matter, as taking into account all forms with the same meaning would result into a much deeper and much more extensive research.

Analysis

In the electronic corpus Araneum we found together 139 contexts in which the red colour can be used, meanwhile in dictionaries we could find a comparably lower number – only 48. Firstly, regarding the common naming units, there were 26 expressions which could be found as in dictionaries as in the electronic corpus. Secondly, speaking of the different ones, 22 units could be found only in dictionaries and 113 only in the corpus. This situation is well displayed in the diagram below:

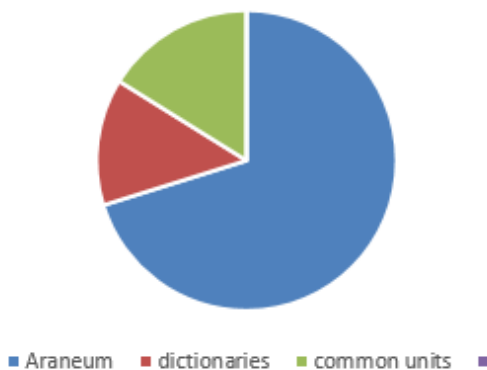


Figure 2. Distribution of the units in dictionaries and in Araneum

As we can see in the diagram above, we were able to divide our gathered data into three main categories. First, we introduce lexical units existing only in the traditional dictionaries:

poner rojo a alguien – *avengonzarle* (lit. make sb. ashamed): in Araneum we found the same expression *poner rojo a alguien*, but not in the context of being ashamed but rather in the context of envy.

ser/estar/quedarse rojo como (lit. to be⁵/become red as): in Araneum none of these verbs appeared in the meaning of comparing something to the red colour.

rojo como la acerola⁶/la amapola/la grana/el guindo/un tomate/una brasa/un tomate (lit. red as the acerola/the red poppy/the carmine/the sour cherry/a tomato/an amber/a cancer): from all these comparative constructions found in dictionaries, in Araneum the only comparison in common were *rojo como un tomate* and *rojo como un cáncer* (red as a tomato/a cancer).

más rojo que el fuego/el sol/una grana/la lumbre/un pimiento/un tomate (more red than the fire/the sun/the carmine/ the flame/a pepper/a tomato): in Araneum we did not find the above mentioned dictionary examples, however, we found the comparative construction “more red than + noun” with new, other nouns, as seen in the following expressions:

que aquella sangre (lit. than that blood)

que la gamba (lit. than prawn)

que la antigua bandera de la U.R.S.S. (lit. than the former Soviet Union flag)

rojo alambrado (lit. flaming red)

coco rojo, consuelda roja, cuero de cabeza roja, gusano de sangre roja, oligisto rojo, pudrición roja: constructions “noun + (preposition) + adjective” belong to the area of specific terms from Botany, Zoology and Geology.

plata roja (lit. red silver): actually, it means a ruby-colour mineral; in Araneum we crossed with the unit *oro rojo* (lit. red gold).

Secondly, within the category of naming units existing indifferently in dictionaries and in the Araneum corpus, we divided them into 3 subcategories:

the same form and meaning of lexemes,

the same form of lexemes but with different meaning,

the same form of lexemes but one of their meanings is different or extended.

Hereinafter, we can see the complete result as it continues:

a) The same form and meaning of the lexemes:

alerta roja (the highest level of emergency)

piel roja (red-skinned man – North American Indian)

teléfono rojo (hotline)

glóbulos rojos (red corpuscule)

libro rojo (red book⁷)

ponerse rojo (to become red)

al rojo blanco (very bright red, almost white, under the influence of a very high temperature)

al rojo cereza (dark red colour under the influence of a very high temperature)

agua roja (very hot water)

farolillo rojo (lit. red lighthouse – the last person in a competition)

ocre rojo, plomo rojo, sándalo rojo, fósforo rojo, palo rojo, tuna roja (specific terms of various scientific disciplines)

rojo como un tomate/un cangrejo (red as a tomato/cancer)

b) The same form of the lexemes but with different meaning:

We came across only with one single expression – **lápiz rojo**, which turned out to be interesting from the point of view of its definition, varying its definition in the DRAE

⁵ In Spanish there are two verbs expressing the English meaning of *to be*, which are *ser* and *estar* and their usage is bent to grammatical rules.

⁶ A tropical fruit called also *Barbados cherry*.

⁷ In Spanish it refers to diplomatic documents published by the government to inform the legislative organs or the public.

dictionary from its usage in the Araneum corpus. Meanwhile the DRAE dictionary explains this unit literally under another lemma *almagre* as “red earth colour”, in the electronic corpus we can find multiple examples of its meaning as metaphor of censorship or prohibition: *el lápiz rojo de la censura* – the red pencil of censorship, *aplicar el lápiz rojo a políticas europeas* – to apply the red pencil to the European politics, *pasar el lápiz rojo* – to deface something with a red pencil, etc.

c) The same form of the lexemes but one of their meanings is different or extended:

al rojo vivo (aching, flaming): dictionaries mention three meanings of this constructions, the same as the electronic corpus, but, interestingly, only two of them are the same. The other dictionary meaning (aching due to shame) we did not discovered in Araneum. On the other hand, Araneum includes a new meaning of this unit, not existing in dictionaries, which is the name of a famous and successful TV program called *Al rojo vivo*.

números rojos (red numbers): in dictionaries there we can check only one meaning, which is that something/somebody is in red numbers, meaning “to be in loss”. On the other side, in the corpus we discovered that this construction has extended the part linguistically called *comparandum*, as seen in the following resulting constructions: for instance, *rectas rojas de las estadísticas* (red finishing point), *cuentas rojas* (red accounts), *facturas rojas* (red invoices), *contexto rojo* (red context). Or, another observation we made at this point was that certain formal change had taken place, as in the following examples: *Apple en rojo* (Apple in red), *saldo en rojo* (balance in red). Moreover, in the electronic corpus this construction appears also in the meaning of a bad situation, not just financial, for example, bad educational results.

rojo como (red as): in dictionaries there existed 7 comparisons, in the Araneum corpus there were 19 similar comparisons, always with another *comparatum*; as, for instance: *rojo como la guindilla* (hot pepper), *el pimienta* (pepper), *la gamba* (prawn), *el fuego* (fire), *la lava* (lava), *la sangre* (blood), etc. But, on the other side, new and interesting comparisons arose: *rojo como las banderas sindicalistas* (red as the union flags), *como un hígado mal cocido* (as a badly cooked liver), *ponerse roja como Heidi* (to become red as Heidi). In the last example, from the grammatical point of view, only the feminine gender of the adjective exists (*roja*), as it refers to a feminine literary character (*Heidi*).

ponerse rojo (to turn red): in the sense of becoming physically red (face, cheeks, etc.), overwhelmingly because of being ashamed. This meaning was common to dictionaries and to the corpus. Moreover, in the electronic corpus we found also the expression *ponerse rojo de rabia* in the sense of becoming red due to anger.

The third main group consists of naming units which showed to be used in the Araneum corpus exclusively:

the majority of the naming units discovered in the Araneum corpus were collocations. The most frequent construction was “noun + adjective”, where the majority of them were terms from Botany and Zoology, as, for instance: **frutos rojos** (red fruits), **pimiento rojo** (red pepper), **alubias rojas** (red bean) **maíz rojo** (red corn), **atún rojo** (red tuna), **araña roja** (red spider), **ciervo rojo** (red deer), **gamba roja** (red prawn), **lince rojo** (bay lynx), etc.

similarly frequent were geological terms or names of different materials, as, for example: **ladrillo rojo** (red brick), **oro rojo** (red gold), **madera roja** (red wood), **granito rojo** (red granite), **mármol rojo** (red marble), **tierra roja** (red earth), **marea roja** (red float), etc.

lexicalized units having the form “noun + adjective” not restricted to a specific scientific terms: **crónica roja** (red chronicle), **páginas/notas rojas** (red pages/notes),

la lista roja (red list), **el planeta rojo** (red planet), **Jemeres rojos** (Red Khmers), **tarjeta roja** (red card), **alfombra roja** (red carpet), etc.

among the mentioned scheme “noun + red” we could also discover some interesting, new or occasional naming units, like: **Gorila roja** (Red gorilla → Hugo Chávez), **scudería/escuadra roja** (red racing stable → Ferrari), **la operadora roja** (red operator → Vodafone), **biotecnología roja** (red biotechnology).

we discovered two collocations referring to the meaning of blood or death: **muerte roja** (red death), **rastro rojo** (red trail → blood).

in the corpus *Araneum*, there appeared expressions referring to the red colour in connection with communists in various forms: **los rojos** (the red [ones]) → **los rojillos** (ironically – the diminutive of it), **Internacional Sindical Roja** (International Red Unions), **estrella roja** (red star → the Russian communistic star ~ the Che Guevarra’s star), **brigadas rojas** (red brigades), **Ejército Rojo** (Red Army), **camisas rojas** (Red Shirts), **ponchos rojos** (red ponchos), etc..

la Roja as the naming unit for the Spanish football representation; the same in a complex construction like: *la furia/la locura roja* (the red craziness/folly).

in the Spanish language the surname “**Rojas**” derived from the colour is very frequent.

Conclusions

By the time of resuming our work, we can assume that, firstly, a comparably higher number of expressions with the element of red colour can be found in the electronic corpus than in the traditional dictionaries; a fact that showed us in relation 139 : 48 units. That means, that we investigated altogether 187 expressions containing the red colour in their structure.

Secondly, from the formal point of view, from the most frequent types of constructions, one of the most productive was “rojo + como + noun”, eventually, “más + rojo + que”, where, once again, more of them were present in the electronic corpus *Araneum* than in all the studied dictionaries (22 : 7). At the same time, a very similar result was shown with the lexicalized units with the formal pattern “noun + red”, where a much more higher number of them could be found again in the corpus, in comparison to the dictionaries (43 : 9). At this point we did not take into account the biological, geographical, medical, etc. terms, only the commonly used expressions like *alfombra roja*, *piel roja*, *alerta roja*, etc. Regarding the mentioned terminology, more of those expressions were present in dictionaries, mainly having the character of some technical and not generally known terms (*coco rojo*, *consuelda roja*, *fósforo rojo*, etc.), whereas in the corpus the common expressions of everyday language were more frequent, paralely with the generally known terms like *té rojo*, *red fruits*, *red pepper*, etc.

Thirdly, from the semantic point of view, we can say that in the electronic corpus we discovered many cases of extension of the meaning of certain units; what means, that their meaning (but sometimes also their form) suffers changes, as a natural result of the constant and dynamic process of the language evolution caused by its usage by the members of this linguistic community. In other words, we came across few new forms with new meaning, which could be characterized as neologisms or occasionalisms. On the other side, the traditional dictionaries do not reflect the very recent stage of the contemporary Spanish language, they are not able to react and to process all the changes so dynamically and quickly. Although we mentioned within our work that one of the meanings of the red colour was its connection to the royal symbols, surprisingly, neither in the dictionaries, nor in the corpus we found an example of this accurate meaning.

Thanks to the above described results we can now conclude at the end of our paper that in the electronic corpus *Araneum* more expressions can be found than in the traditional lexicographic sources. The difference was 113 expressions. That means

that **our first hypothesis H1 has been confirmed**. Paralely, in the electronic corpus only the current units were found, whereas the dictionaries cited also some of the archaic expressions, what means that also **our second hypothesis H2 has been confirmed**. Lastly, as in *Araneum* as in the dictionaries, the comparative construction were abundant. Simultaneously, *Araneum* presented overwhelmingly the simple constructions (like “noun + red“, which was the most frequent one) – as we had supposed – but, on the other side, the lexicographic sources did not present the whole phrased constructions, nor any paremiological expressions – as we had supposed as well – only some verbal constructions (like *ponerse rojo*). That is why we cannot speak about confirmation of **our third hypothesis H3**, but we rather conclude that it **has not been confirmed**.

Príspevok vychádza s podporou Slovenskej asociácie učiteľov francúzštiny. Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA/Chromatizmus a jeho konotácie v kontexte slovanských a románskych jazykov 1/0107/18
This article takes part of a grant project VEGA/ Chromatizmus a jeho konotácie v kontexte slovanských a románskych jazykov 1/0107/18

Bibliographic references

- AHOLA, J. 2011. A Corpus-Driven Approach to the Infinitival Complementation Patterns of the Verb HELP in Recent Centuries [Pro Gradu Thesis]. Tampere: University of Tampere.
- BENKO, V. – BUTASOVA, A. 2017. Teaching corpus linguistics with Aranea web corpora. In: Trudy mezhdunarodnoj konferencii “Korpusnaja lingvistika - 2017”, pp. 16-21. ISSN 2412-9623.
- BENKO, V. 2014. Aranea: Yet Another Family of (Comparable) Web Corpora. In: Petr Sojka, Ales Horak, Ivan Kopecek and Karel Pala (Eds.): Text, Speech and Dialogue. 17th International Conference, TSD 2014, pp. 257-264. LNCS 8655. ISBN 978-3030007935.
- BLAKOLMER, F. 2017. La couleur rouge dans la symbolique, l’art et le langage du monde egeen de l’age du Bronze. In : Trivium, Revue franco-allemand de sciences humaines et sociales, 27, Available online: <http://journals.openedition.org/trivium/5572>. ISSN 1963-1820
- CERMAK, F. 2000. Jazykovy korpus: prostredek a zdroj poznani. In: Studie z korpusove lingvistiky. Acta Universitatis Carolinae Philologica 3 – 4, 1997, pp. 15-37. ISSN 0567-8269.
- FELLBAUM, C. 2019. How flexible are idioms? A corpus-based study. In: Linguistics, vol. 57, n. 4, pp. 735-767. ISSN 1613-396X.
- HOFFMANN, S. et al. 2008. Corpus Linguistics with BNC web - a Practical Guide. Frankfurt am Main: Peter Lang. ISBN 978-3-631-56315-1.
- KUPRIEVA, I., A. 2019. et al. Semantic features of the phraseological units with the component light. In: Humanities and Social Reviews, vol. 7, n. 4, pp. 33-38. ISSN 2395-6518.
- KVAPIL, R. 2012. Farba v komunikacnom procese, In: FORLANG - Cudzie jazyky v akademickom prostredí, pp.333-340. ISBN 978–80–553–0982–8.
- LINDQVIST, H. 2009. Corpus Linguistics and the Description of English. Edinburgh: Edinburgh University Press. ISBN 978-14-744-2172-0.
- MOCKOVA, N. 2018. Chromatizmy cervenej farby v slovincine a spanielcine. In: Lingua et vita 14, VII/2, Ekonom, Bratislava. pp. 31-41.
- MOCKOVA, N. 2017. Unidades fraseologicas con nombres de colores en su estructura [dizertacna praca]. Bratislava: Univerzita Komenskeho v Bratislave.
- MOLINER, M. 2007. Diccionario de uso del español, 3ª edicion. Madrid: Gredos. ISBN 978-84-249-2886-5.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2014. Diccionario de la lengua española. 23.ª ed. [En línea]. Madrid: Espasa Calpe, S. A.

- SIMKOVA, M. 2008. Korpusova lingvistika na Slovensku. In: Jazykovedny casopis, vol. 59, n. 1-2, pp. 11-24. ISSN 0021-5597.
- SMIESNY, J. 2010. Farba – komunikacny signal nielen pre dopravne krizovatky. In: Financny manazment a controlling v praxi, 3. Bratislava: Iura Edition. ISSN 1337-7574.
- SPISIAKOVA, M. 2016. The contrastive analysis of the use, meaning and connotations of the colors in the Slovak and Spanish language. [El analisis contrastivo del uso, significado y connotaciones de los colores en la lengua eslovaca y española]. In: XLinguae, vol. 9, n. 3, pp. 104-128. ISSN 1337-8384.
- TRUP, L. – BAKYTOVA, J. 2017. Spanielsko-slovensky a slovensko-spanielsky frazeologicky slovník. Bratislava: Mikula. ISBN 978-80-88814-95-5.
- THOMASSET, C. 2006. L'écriture du texte scientifique. l'Universite Parise-Sorbonne, Paris. ISBN: 2-84050-421-9
- VV.AA. ARANEA. A, Family of Comparable Gigaword Web Corpora, Available online: <http://arana.juls.savba.sk/aranea>

Words: 6123

Characters: 38 599 (21,44 standard pages)

doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD.
Department of Romance and Slavic Languages
Faculty of Applied Languages
University of Economics in Bratislava
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
Slovakia
maria.spisiakova@euba.sk

Mgr. Nina Mocková, PhD.
Department of Romance and Slavic Languages
Faculty of Applied Languages
University of Economics in Bratislava
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
Slovakia
nina.mockova@euba.sk

Belgitude as a philosophy of relation to oneself, to the other, to history and compared with the expression of sicilitude

[La belgitude comme philosophie d'un rapport a soi, a l'autre, a l'histoire ; et confrontee a une expression de la sicilitude]

Julien Delvaux

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.21

Abstract

The notion of literary « belgitude » is particularly used since 1980. It is largely inspired by a reflection on the major federal reforms, which give Belgium the air of a country which « exists and does not exist ». In Pierre Mertens'work, it designates a condition of wandering experienced by the French-speaking writer, which implies a new relationship with oneself, with history and with the other (in particular French). This article analyzes the novel *Une paix royale* (1995) as a particularly representative text, and carrier material for a course on the civilization of french speaking cultures. It ends by proposing a confrontation with the sicilitude of Sciascia, which also designates a specific existential condition.

Key words: belgitude, identity in non-place, element (Bachelard's philosophy), water intertextuality, relationships between fiction and history, counterfeiter, sicilitude

Résumé

Particulièrement en vogue depuis 1980, la notion de « belgitude » littéraire s'est alimentée d'une réflexion sur les grandes réformes fédérales, qui donnent à la Belgique les airs d'un pays qui à la fois « existe et n'existe pas ». Dans l'oeuvre de Pierre Mertens, elle désigne une condition d'errance de l'écrivain francophone, qui implique un nouveau rapport à soi-même, à l'histoire et à l'autre (notamment français). Cet article analyse le roman *Une paix royale* (1995) en tant que particulièrement représentatif, et matériau porteur pour un cours de civilisation du français langue étrangère. Il s'achève en proposant une confrontation avec la sicilitude de Sciascia, qui désigne elle aussi une condition existentielle spécifique.

Mots clés : belgitude, identité en non-lieu, élément (philosophie de Bachelard), intertextualité de l'eau, rapports entre fiction et histoire, faussaire, sicilitude

Si la notion de *belgitude* apparaît déjà dans les cahiers de Jacques Brel en 1971, sa théorisation spécifique sous les traits de l'*errance* et d'une *identité comme non-lieu* émerge en 1976 avec l'écrivain Pierre Mertens et le sociologue Claude Javeau. La ligne de ces derniers allait résumer bientôt les positions singulières du collectif *La Belgique malgré tout* (1980), au sein duquel une pluralité d'écrivains francophones belges, désormais exposés à la restreinte étiquette de « Wallo-Bruxellois », s'interrogeaient sur leurs caractéristiques propres. Depuis 1970 en effet, une phase de grandes réformes de l'Etat belge, toujours à la question aujourd'hui, avait été entamée : sur la scène internationale, l'heure était au brouillard de la construction européenne et au besoin de se repositionner après l'indépendance du Congo, tandis que le plan intérieur se voyait toujours plus compromis par des énergies de dissolution (montée des voix régionalistes), en même temps que les assises économiques se trouvaient bouleversées (déclin de l'industrie wallonne). La Belgique réinventait son équilibre dans une délégation des pouvoirs aux Régions et aux Communautés, offrant l'image d'un « pays qui existe et n'existe pas ». Thème inspirateur de la *belgitude*, et ô

combien d'actualité : huit mois après les élections de mai 2019, le pays témoigne d'une énième difficulté à se doter d'un gouvernement.

Cette délégation des pouvoirs allait reconfigurer entre autres les structures culturelles de l'Etat, et doter désormais chaque Communauté linguistique, la francophone comme la néerlandophone et la germanophone, de possibilités d'expression propre. Une césure dans l'histoire des lettres francophones belges allait en naître, puisque le souffle de celles-ci allait désormais concerner une Communauté et non plus l'intégrité nationale. Pour situer cette nouveauté, on peut la situer à l'intérieur d'un cadre comprenant trois grandes périodes, basées chacune sur un sens différent de la référence à Paris, et identifiables à partir de positions groupées et explicites de la part des auteurs belges (Denis et Klinkenberg, 2005).

– Dans la première d'entre elles, consécutive à la naissance de l'Etat belge en 1830 comme artifice dérivé de l'Europe post-napoléonienne, on peut souligner une recherche d'émancipation, ambiguë, par rapport aux références littéraires parisiennes. Cette volonté de se définir est identifiable aux rassemblements de la *Jeune Belgique*, autour desquels on entendit un jour parler d'"âme belge" (Picard), mais dont on préfère retenir cette esthétique du "mythe du nord", conçue comme un alliage spécifique de traits latins et germaniques.

– A cette phase succède une aspiration centripète (1920-1970), basée sur un rejet du trait germanique au lendemain du premier conflit mondial, et explicitée dans le tardif *Manifeste du groupe du lundi* (1937).

– La troisième phase comprend entre autres la belgitude, et peut être qualifiée avec Denis et Klinkenberg (2005 : 226) de "dialectique".

Dans l'optique de situer la troisième phase, nous examinerons ici le roman *Une paix royale* (1995), de Pierre Mertens (1939-). Ce dernier, depuis les années 1970, se pose en figure forte de la scène littéraire belge en même temps qu'il l'enrichit de ses activités de juriste spécialisé en droit international. Son œuvre fournit un matériau naturel pour tout cours de civilisation en français langue étrangère qui s'intéresserait à l'identité francophone belge sur fond des structures institutionnelles, et à la manière dont la littérature "parle" une région, se l'approprie, en investit l'histoire. L'écrivain incarne également un engagement intellectuel précis, soit une disposition que l'on retenait plus spontanément sous des expressions françaises depuis les Hugo et Zola. Le roman suscita diverses polémiques, ainsi qu'un procès intenté par des membres de la famille royale belge.

Cet article envisagera d'abord la définition de la belgitude comme rapport à soi, à l'autre et à l'histoire. Comme références premières à des fins didactiques, on conseillera le panorama général fourni par Quaghebeur (2006 : 281-295), l'étude du politique par Magnette (1998 : 39-48), du philosophique par Bergen (1998 : 85-100), ainsi que la lecture d'inspiration psychanalytique de Desorbay (2006 : 217-232). Pour terminer, nous envisagerons quelques principes d'une lecture croisée de thèmes entre la belgitude de Mertens et la sicilitude de Sciascia, que le premier cité rencontre explicitement (1989 : 183-196) : deux voix « périphériques » définissant chacune presque deux anthropologies, en tout cas deux véritables conditions existentielles et deux rapports spécifiques à l'Histoire. L'idée de cette comparaison a fait l'objet d'exposés personnels aux Universités de Catane et d'Ostrava, et a trouvé une nouvelle stimulation dans les recherches récentes de Fichera (2017).

Sur la belgitude comme identité, et le cadre théorique de son époque

Dans la préface de *La Belgique malgré tout* (1980), collectif qu'il dirige, Jacques Sojcher rappelle René Char : « Épouse et n'épouse pas ta maison ». Et

Beckett : « Il est minuit. La pluie fouette les vitres. Il n'était pas minuit. Il ne pleuvait pas ». Sur cette grande terre du surréalisme et de la concorde des contraires, maintenant, « on marche sur le vide » (Collin). Sans rejoindre la convergence d'un manifeste, les écrivains du collectif prennent ensemble acte d'un « ici et ailleurs », d'une perte de patrie et de nom propre. Mais devait-ce être pour autant une impasse ? Tout au contraire, le vide allait se faire le lieu d'un pari créatif. De même que l'esthétique du mythe du nord avait sublimé, à la fin du XIXe siècle, les clivages et questions du jeune État dans des formes remarquables, l'incertitude d'un « pays qui existe et n'existe pas » et la perte d'origine deviendront des ressources inspirantes : la *perte d'origine* n'est pas un *défaut d'origine* mais justement « ce qui permet de revenir », dit Sojcher (1980 : préface). C'est donc l'errance et même le fourvoiement qui sont à créditer. D'ailleurs, comme le dit le personnage principal d'*Une paix royale* : « Quand on arrive effectivement là où on devait se rendre, on n'est déjà plus un voyageur, mais un simple touriste » (p. 20). Dès *La fête des anciens* (1971), les romans de Pierre Mertens, pour prendre l'exemple le plus caractéristique, exprimeront souvent une recherche d'unité perdue, de réconciliation avec soi-même et le monde.

Que la belgitude se définisse comme une *condition d'errance* en fait une identité remarquablement riche. Elle prévient notamment des récupérations idéologiques : « Constaté en Wallonie la permanence d'une tradition poétique hyperclassique et prudente pour la référer ensuite à une âme wallonne revient à annihiler l'effet potentiel de la trouvaille » (Quaghebeur, 1980 : 524). Il ne s'agit en effet pas de circonscrire une identité en tant que substance arrêtée mais plutôt d'incarner et de peindre une position en plus d'un point comparable avec un concept d'identité tel qu'on le trouve développé dans la pensée de Deleuze (1968) : non pas l'identité grecque comme un *demeurer soi-même à travers ses changements*, mais ce fait de *changer constamment d'avec soi-même*. Pour cette philosophie, nomade, avide de célébrer des alliances et de dire « oui » au devenir, la différence n'a rien à voir avec une différenciation d'avec autrui, qui nous exposerait à des schèmes d'opposition et à leur lot de dérives. Il s'agit d'une différence d'avec soi-même, non comme désagrégation ou évanouissement constant (ce qui distingue sa notion de devenir de celle d'Héraclite), mais comme vertige et moteur créateur. On penserait aussi à une optique sartrienne, pour laquelle la mobilité identitaire est précisément ce qui permet de nouer des relations vivantes et authentiques, sans déchirures ni domination : l'identité libre, n'est-ce pas justement de *ne pas être ce que l'on est*, et *être ce que l'on n'est pas* ? Seules les choses sont bornées à *être ce que qu'elles sont* ou à *ne pas être ce qu'elles ne sont pas*...

Cette *identité dans la différence d'avec soi* de la belgitude, si on accepte de la faire se rencontrer avec la direction deleuzienne, spécialement bien mise en évidence par Alliez (1996 : 243-264), est riche, et au-delà de toute notion de divorce d'avec la référence parisienne, même si c'est en réaction à des discours jugés trop centripètes autour de l'inauguration du Centre culturel de la Communauté française de Belgique dans la Ville lumière que la notion a d'abord été utilisée. Et il en va de davantage que d'une « revendication de non identité », ou de « dire que l'on n'est rien », comme semblent le suggérer Denis et Klinkenberg (2005 : 229). Cette suggestion est peut-être à relier à la qualité de ce dernier d'être signataire du *Manifeste pour la culture wallonne* (1983), lequel constitue un moment de réplique vive à la notion de belgitude. Le débat se joue certes à un niveau très fin, parce que cette dernière reste avant tout un thème poétique, alors que le *Manifeste* s'exprime sur le terrain politique au nom d'un ancrage territorial précis. Parmi les autres critiques explicites, notons l'objection d'être un refuge rhétorique (Degn, 1999) ou le surinvestissement de l'identité dans la langue, dont la magie permet précisément d'être partout et nulle part à la fois. Un tel surinvestissement entraînerait ou se fonderait sur une omission de l'hétérogénéité du monde francophone belge. *Une paix royale*,

tableau intérieur de la Belgique d'après-guerre, se voit par exemple vivement accusée d'éluider le point de vue wallon (Fontaine, 2000), alors que les découpages fédéraux accentuent la division du monde francophone entre Bruxellois et Wallons, entre les résidents d'une ville de services et ceux d'une région aux caractéristiques propres que les premiers perçoivent volontiers comme flottant sur une industrie décadente.

À l'heure de la belgitude, la visée à définir les lettres belges comme espace autonome, entre autres par appui sur les nouvelles institutions culturelles, est notamment sensible dans le souci de tracer des rencontres et de cerner des fils de destin commun avec d'autres littératures dites « périphériques », soucieuses de se poser (Québec, pays africains, Suisse, ...). C'est dans cette optique que certains écrivains belges démontrent parfois des décalages explicites par rapport à tout académisme de la forme, et même une tradition d'irrévérence (par exemple chez Verheggen). Le souci de faire de Bruxelles un pôle culturel alternatif à Paris, dans un monde unilingue mais polyculturel, est particulièrement identifiable chez un théoricien comme Quaghebeur :

« Notre culture de séraïl est maintenue dans cet état par sa sujétion de fait à une institution littéraire extérieure, sur laquelle nous ne pouvons peser, parce qu'elle nous domine et qu'elle appartient, -mais ce serait un autre sujet de débat- à une histoire foncièrement différente de la nôtre. L'institution parisienne suit ses intérêts propres, c'est bien logique. N'en déplaise à d'aucuns, nous ne sommes pas des écrivains français. » (Quaghebeur, 1996)

À nouveau, cette démarche de théorisation se défend de tout enrayage idéologique, et de s'exposer à ne récolter dans les œuvres qu'un sens préconçu sous des schémas rigides plus ou moins conscients. Il s'agit d'épouser au mieux le devenir créatif des choses et des écrivains, sans oublier les structures collectives qu'ils traversent, et de nourrir une dialectique riche et vivante avec d'autres espaces autonomes.

« À l'intérieur de cet unilinguisme polyculturel s'opérera de surcroît une salutaire redistribution des valeurs (...) Les différentes esthétiques, tout en étant profondément enracinées dans des histoires, ne pourront plus aussi indûment être mises au service de glorioles nationalistes et impérialistes. » (Quaghebeur, 1980 : 509)

La Belgique, à la croisée des devenirs

« À la fin, par une légère anticipation qui nous mène au-delà de ce siècle, le pays devient plus petit encore. Au point qu'on pourra se demander s'il a jamais existé. » (Introduction à *Une paix royale*)

Une paix royale ne s'embarrasse pas d'une considération extrême pour la forme, au point que l'humour qui vivifie le roman et le plaisir certain pris à la lecture n'affranchissent pas, par moments, de l'impression d'avoir affaire à une écriture « bavarde ». C'est toutefois par une motivation bien consciente : d'abord, le caractère décousu fait pleinement partie de la filature réaliste d'un pays où « tout ce qui est réel est toujours inventé », par ailleurs haut-lieu du surréalisme et de ses associations libres ; ensuite, comme le résume Magnette (1998 : 46) : « Pierre Mertens a écrit non sans dérision une histoire belge. Une fable grotesque, qui flirte avec la grossièreté de l'âme flamande, qui s'amuse à être irrévérencieuse ». L'écriture se présente comme un espace de tissage à partir de traces puisées dans une mémoire à la fois singulière et

collective, et joue avec la disposition plus ou moins convenue du Belge à s'auto-dénigrer, pour baliser l'image d'une micro-nation à la fois échauffée et en déroute :

« (Bruxelles est) une ville où les choses chavirent et ne sont pas remplacées... Un théâtre... Des cinémas de quartier... Une taverne qui flambe et qu'on ne reconstruit pas (...). On pourrait conclure par là la fin du pays lui-même, ce pays où tout fout le camp... Vous voyez? » (p. 378).

Le narrateur est un homme au-delà de la quarantaine qui ressemble étrangement à l'écrivain, au point de lui partager son prénom et sa période de naissance : c'est Pierre Raymond. Son patronyme ne siffle pas loin non plus, mais parfois pour s'en distinguer d'autant mieux, de plusieurs références de la mémoire collective : l'ancien ministre français Paul Reynaud, sur lequel nous reviendrons, ou la *Chanson des quatre fils Aymon* (Desorbay, 2006 : 226). Guide touristique à la réflexion plus voyageuse que profonde, il écrit vaguement des articles. Un jour, au milieu des tombes des pharaons, il décide de cesser son travail et de se centrer sur un récit de la Belgique. Si Mertens avait coutume de faire parcourir le monde à ses lecteurs, il semblera ici les envelopper dans des frontières restreintes, mais qui ne vont pas sans impliquer des éléments reliés au monde entier. Toutes les frontières sont, et cela est salubre, faites de contours flous : fiction et réalité, je individuel et je collectif, roman national et familial, etc. La forme, en apparence paradoxale, couple le déploiement d'un pays représenté et un anéantissement de soi du personnage principal : c'est que la régression et une certaine dépossession intérieure vont de pair avec un effritement du réel et la dissolution des schémas arrêtés pour relancer toujours un rapport aux choses. Autant de caractéristiques de la belgitude, faites d'indiscernabilités, au sein d'un monde et d'une histoire indécise, ouverte.

Pierre Raymond se propose notamment d'écrire une série de reportages sur le roi Léopold III. Il déclare de cette enquête qu'elle est un roman ou une fable à sa maîtresse Joy ; qu'elle est, par contre, une chronique rigoureuse et réaliste, d'un type nouveau, auprès de son directeur d'édition. Ce travail parcourt une pluralité jamais clôturée de dimensions reliées à la Belgique, tissant une toile vive (si le terme n'évoque rien d'arrêté) qui englobe le roi Léopold III et ses passions ethnologiques en Amazonie, les conflits intercommunautaires et linguistiques, les souvenirs d'enfance, les champions cyclistes si présents dans la conscience collective belge, etc. L'objet vélo par exemple, constitue un puits de réminiscences en même temps qu'un événement déclencheur de l'entrée en histoire du chroniqueur, puisque ce dernier affirme avoir été renversé alors qu'il était enfant par la voiture d'un roi, et même de deux : Léopold III et son fils Baudouin. Est-ce un épisode réel ou une folle élucubration ? Le chroniqueur se réserve le droit, éventuellement exercé, de mentir. Dans une réalité toute pénétrée et composée de labyrinthes intérieurs, le « vrai peut parfois ne pas être le vraisemblable », et c'est au romancier qu'il incombe de raconter l'histoire, cette « tragédie sur mesure », d'un pays où tout est inventé. Contrairement à la parole d'un historien prétendument neutre, celle du romancier n'a pas de comptes à rendre, même devant celle des rois.

« Pierre Raymond avait beau ne pas penser qu'il en écrivait un, de roman, que c'était autre chose, de ni plus ni moins digne, il avait été surpris, attristé qu'on se méfiât à ce point du genre romanesque (...) « Chère Joy, comment ne voyez-vous pas qu'il s'agit d'une histoire parfaite ? Parfois, j'ai l'impression de l'avoir de toutes pièces imaginée... S'il m'avait été donné de n'inventer qu'une seule fable, c'eût été celle-là ! J'ai le

sentiment d'être né avec elle, de l'avoir portée en moi toute ma vie. Cette geste lamentable et magnifique, dérisoire et sublime. (...) En fait, chère Joy, voici la seule histoire que je veuille, que je puisse, que je doive raconter. Elle efface toutes les autres, elle annule d'avance tout autre projet narratif. » (p. 289)

L'écriture de la chronique, qui ici assimile donc la vérité des faits avec celle de l'intériorité, mélange des genres aussi différents que l'historiographie, l'autobiographie, le feuilleton, le roman historique, la parodie, des rappels d'épopée, la prose poétique, la saga... Les deux premiers, toutefois, prédominent en même temps qu'ils se confondent, et Mertens veille à ce que certains éléments de l'Histoire soutiennent la vérité du récit autobiographique, de manière à ne pas s'enfermer dans le pur fantasme. La naissance de Pierre Raymond par exemple, est écrite dans le sens de « faire vérité » : elle est située dans le contexte réel de la théorie de la fission de l'uranium, du tableau de Chagall intitulé *Les Mariés de la Tour Eiffel*, de l'enlèvement d'une blanche Brésilienne par les Indiens yanoama, d'un séisme ayant lieu au Chili, de la victoire de Sylvère Maes au Tour de France, du couturier Lanvin qui présenta un masque à gaz assorti au manteau, de la division de la Pologne entre Staline et Hitler (« j'arrivais juste à temps pour assister à une guerre qui, jusque là, n'avait été que "drôle" »), etc. (p. 17). De tels faits correspondent à la période de naissance de l'écrivain Mertens lui-même qui a révélé tardivement avoir été un enfant caché (sa mère étant juive), et dont les premières années « se sont déroulées, et refermées, autour d'un secret dramatique et cuisant » (p. 18).

L'inflation des traces : "Tout est dans tout"

« Il appartient aux grandes nations d'écrire l'Histoire. Il revient aux petites de conter, ça et là, quelques fables dont la morale est secrète (...) » (p. 287). La situation du roman est celle d'une Belgique n'ayant plus de parole qui en donnerait une perception directe et pleine. Au moins le pays n'est-il pas encagé dans un discours unilatéral et dominant, et c'est un tissage libre entre les traces les plus diverses, hasardeuses, qui va en donner la mémoire. Le temps ne sera plus décidé, irréversible, pas plus que le passé ne serait encore un donné ferme dénué de coexistences illogiques. Dans cette peinture de la Belgique, il en va comme d'une mémoire-monde au sens deleuzien (1985), dont les nappes virtuelles seraient parcourues par le narrateur qui les actualise sous des formes de vie et agencements nouveaux. D'ailleurs, comment mieux survivre au chaos qu'en s'érigeant à en être soi-même l'organisateur, qu'en en élaborant le récit dans une rencontre entre éléments intérieurs et extérieurs ? Ce que l'on appelle communément le réel se voit dès lors substitué par un agencement d'objets, de souvenirs de tous types : abdication du Roi, chevelure rousse de sa deuxième femme qui annonce toute une mer de flammes, journaux d'époque, eaux refoulées de la Senne qui s'abattront bientôt sur Bruxelles, sales et monstrueuses, etc. Toutes les traces sont bonnes à prendre, à « unifier librement » et à combiner infiniment : ce petit pays en contient bien assez pour encore faire monde.

De même que le projet du chroniqueur n'est jamais clôturé, il n'est pas non plus excluant. Il met par exemple en œuvre une désacralisation saine : entre les photographies royales et les traces les plus humbles, entre les plages aristocrates et les stations de métro sales, il n'y a aucune hiérarchie, aucune exclusion selon le vrai, le faux, le sérieux, la fantaisie, la fidélité, etc.

« Comme elle a dû feuler, l'"immaculée Astrid", dans les bras de Léopold ! (p. 290) (...) Il faudrait, Monsieur, prendre en horreur aussi bien les légendes embellissantes que les

calomnies délibérées... Casser la statue. Ne plus apercevoir que l'Homme. » (p. 300)

Citons quelques exemples de traces reliées par le chroniqueur :

La fascination, à peine estompée à l'âge adulte, pour le mythe cycliste de la Belgique :

« Je me rince l'oeil avec les cadres en carbone monocoque, les tubes colombo nivracom, les boîtes de pédalier, les couronnes de fourche, les casques futuristes, les paires de gants aux doigts coupés, les maillots Lugano en nylon fluorescent couleur massepain, framboise, menthe ou grenadine » (p. 223).

Les journaux et chroniques :

Les revues comme *Gens de chez nous*, *Moeurs locales*, *Fêtes d'autrefois et de maintenant* et évoquant la Belgique (p. 387) ; les ragots journalistiques concernant la santé du Roi (p. 388) ; la chronique nécrologique où le narrateur lit la mort de beaucoup de personnes (p. 374) ; la chronique des faits divers (p. 372) ; les revues pornographiques du grand-père décédé, sa collection de femmes nues (p. 382). Les ruines de Bruxelles (p. 370) ... Un vieux film d'amateur montrant le Roi Baudouin lorsqu'il était jeune et grimant sur un arbre (p. 391).

Des œuvres plus ou moins littéraires, avec des traces d'intertextualité :

Des poèmes faits par des versificateurs d'un jour à l'occasion de la mort du Roi Baudouin (p. 422) ; des livres comme *Un barbare en Asie* de Michaux, faisant partie de la collection du narrateur (p. 381). Un journal intime que Pierre Raymond écrivait quand il était adolescent (p. 353), des souvenirs relatifs à sa grand-mère et à sa roulotte, etc. Le lointain intérieur d'Henri Michaux ; l'expression : « Ma foi, tout se passait bien, et dans le meilleur des mondes ? » (p. 383), qui est une référence au *Candide* de Voltaire ; l'expression : « Je préfère les saisons aux châteaux, si vous voyez ce que je veux dire ! » (p. 384), qui est une référence à un poème d'Arthur Rimbaud ; « (...) et tutti quanti... » (p. 401).

Des traces historiques :

Certains espaces historiques sont décrits sous un mode littéraire et poétique :

« Un château féodal à vingt kilomètres d'Ostende, dans lequel se sont retrouvés le roi Léopold et quatre ministres au moment des troupes allemandes (...) Elle (le château) est bâti, enfoui dans la roche même, on franchit une sorte de pont-levis en bronze, on s'engage dans un couloir éclairé en permanence (...) Le regard s'engloutit dans des gouffres d'une sauvagerie démente. » (p. 238).

Il s'agit d'un décor de théâtre réel, le metteur en scène étant l'Histoire elle-même...

Des traces d'actualité :

« (...) Le coup d'Etat contre Gorbatchev, la mort de Ceaucescu, la chute du Mur, l'arrivée au pouvoir de Fujimori, la division de la Tchécoslovaquie, la révolte des hémophiles contaminés par le sida, la compromission d'un homme politique socialiste dans la triche commise par un club de football, et tutti quanti..." (p. 400-401)

Des traces évaporées :

L'appartement de Pierre Raymond est un jour cambriolé, et l'inventaire des traces perdues ne fait qu'intensifier leur thème, car c'est d'un cambriolage de la mémoire, perdue pour toujours, qu'il s'agit :

« Les photos de Rebecca en monokini, une chanson, une reproduction, un livre sur la bataille du charbon (...) Une poignée de coquillages du genre "buccin" ou "trompette" (...) une chicote coloniale, un kieffieh palestinien, un maillot de trapéziste écaillé comme la queue d'une sirène, et si étroit qu'aucune élue de mon coeur ne réussit jamais à s'y glisser (...) Un fusil belge de type Herstal offert par un rebelle kurde. Un samovar afghan. La jupe plissée d'un athénien marchandée dans un bazar d'Ankara. Un oignon en or de la marque Patek-Philippe (...) Je me demande parfois, avec mélancolie : me ressemble-t-elle, cette collection d'hurluberlu " (pp.18-19). (...) Un ours en peluche, un très vieux soixante-dix-huit tours tout griffé, le calepin où un homme aurait noté, dans un code connu de lui seul sans doute, la magie passagère d'une heure espagnole... (p. 383)

Tout ce bric à brac dans les lieux de vie de Pierre Raymond, pénétrés d'énigmes intérieures et de mémoires belges, fait songer au désordre du bureau d'André Breton, dans lequel les objets s'agençaient comme les associations libres du rêve. Breton, qui aurait voulu voir les musées de son époque « organisés » comme tels.

Et enfin, quelques envolées « romantiques » :

(A Rebecca) « Fini le temps où, quand tu te penchais vers moi, mon cœur cognait contre les barreaux de sa cage, et où je me perchais sur la plus haute branche dans les jardins suspendus d'une juvénile espérance ! Où est passé le jeune tigre dont il ne reste que la faim qui l'assujettit ? Il savait bien que tu n'aurais pas de merci... Que le jour où ta vie t'aurait transportée à New Delhi, Obihiro ou Arequipa, quand je serais à Calcutta, à Osaka, à Montevideo, seule l'immensité de ce qui nous séparait nous rapprocherait encore... » (p. 325)

La Belgique envahie et irréaliste par les eaux

Dans une vision mêlant un sens apocalyptique et une poésie totale, délicieusement enfantine, le pays se trouve pris au piège d'un déluge dans la dernière partie. La présence des eaux ne va pas sans rappeler un élément très présent dans la mémoire littéraire belge : par exemple avec la figure esthétique du mythe du nord que déployaient les auteurs symbolistes de la fin du XIXe siècle, et dont les canaux, la brume et les aiguilles de pluie de la Bruges rodenbachienne constituent peut-être la

manifestation la plus dense. Autre exemple, plus tardif, avec *La comtesse des digues* (Marie Gevers, 1931), dont l'héroïne doit harmoniser ses amours pour un fleuve et pour un homme.

Digues déchiquetées, littoraux égrugés, camions éventrés, trains disséqués,... Mertens investit un caractère visuel très partagé dans la littérature francophone belge, et dépeint un délire meurtrier de pluies et d'eaux en avalanches, remontantes et descendantes. Enfin, « qui parle ici de délire ? (...) Est-ce délire si la réalité passe l'imagination? » (p. 489). Dans un chaos tonnant, le pays, décrit comme un « trou triangulaire » (p. 480), ne peut que s'affaisser et être emporté dans son propre tourbillon. Ceinturée, noyée mais aussi masochiste, Bruxelles, dans sa parure de lieux signifiants, assiste à sa propre décomposition (p. 479). Les avertissements et les clignotements dans la brume (autre trace d'intertextualité), pourtant, n'avaient pas manqué. Mais on n'avait point voulu les entendre, comme « on s'obstine à ne pas entendre, la veille d'une invasion, les bruits de bottes aux frontières du pays » (p. 457) ; ce qui nous ramène à la période de naissance de Pierre Raymond. Aurions-nous habité un lieu qui ne méritait pas son bonheur ? Toute renaissance sera difficile, car l'artisan fasciné par son propre crime se doit de l'expier plusieurs fois (p. 485).

« D'une manière générale, les habitants ont tendance à régresser, ils redeviennent comme des enfants, mais meurtriers, sanguinaires. Ils jouent à la guerre, mais pour de vrai. Des us et coutumes d'autres époques, des mœurs barbares, font, avec l'afflux de l'eau, leur réapparition. (...) Ils ne sont plus en quête que d'un langage dans lequel correspondre (...) On les entend s'interpeller d'un esquif à l'autre (...) Flibustiers d'une nation fantôme, boucaniers du rien, que pourront-ils devenir quand le pays ne sera plus qu'un boat people ? Et si celui-ci allait s'éperonner, se rompre, une nuit (...), quel orchestre consentirait encore à jouer? » (pp. 483-484). Notre pays se divisait au moment même, ultime, où nous aurions pu nous réunir. Qui allait donc mourir le premier, du pays ou de nous ? Les paris étaient fermés. » (p. 487)

Les eaux atteignent à un engloutissement des formes et aux dessins obscurs, non sans laisser songer aux montées du brouillard sur la ville de Gand chez Franz Hellens, « comme une mer où s'ombraient une infinité de barques immobiles » (Hellens, *En ville morte*), ou aux envoûtements par les brumes de Paul Willems. Dans les mythes et images de l'histoire des hommes, l'eau est tour à tour présentée comme un élément ambivalent qui en même temps féconde, se donne, détruit, se refuse ... Par elle s'alternent le déluge et la régénérescence, la vie et la mort : « Il n'y avait pas de meilleure et pire ivresse qu'hybride ! Quelle baptismale et funèbre bordée ! » (p. 459). La tempête sépare les villages et leurs habitants ; elle leur confisque leur histoire en même temps qu'elle pourrait susciter leur jubilation à se trouver réunis (p. 488). Tel un élément dans la philosophie de Bachelard, inéluctablement marqué d'ambivalence, l'eau ouvre la rêverie aux déploiements infinis, et l'entraîne dans une intimité profonde d'avec les choses.

« On eût dit que, partout, l'eau était devenue la norme et la terre d'exception (...) L'œil ne se lassait pas de contempler ces paysages où seuls les clochers, les têtes de grues, les pignons et les tuiles faitières des toits, qui émergeaient, ça et là, de l'eau unanime, rappelaient qu'on avait naguère connu en ce

lieu une existence terrestre. Des bateaux semblaient voguer sur place dans la ramure des arbres. Il se dégageait de ces images une poésie insensée les frappant d'irréalité, une poésie née du bouleversement de toutes choses (...) (p. 464) (...) Ceux qui, ayant perdu leur pays et leur langue, leurs anciens points de repère, pensent tout recommencer sans doute à partir de rien. Mais au bout du voyage, il n'y a que l'eau qui les attend ! Qu'en espèrent-ils donc, sinon l'enfouissement dans un songe tel qu'on peut en faire encore ici : opaque et sans couleurs ? (p. 484) »

Gaston Bachelard (1942 : 61-96) identifiait chez Edgar Poe une imagination habitée par les eaux stagnantes, et sales de par ce fait, parce qu'elles auraient comme thésaurisé les déchets et les mauvais rayons. Sans aller jusqu'à leur accorder un caractère aussi primordial chez Mertens, leur thème y est vivace, notamment dans la référence à la Senne. Rivière brimée au rang d'égout par les commerces, usines et brasseries de Bruxelles, la ville s'en préserve en la vouitant à partir de 1867 : on l'accuse de propager le choléra et autres maux, ses « eaux noires, empuanties, de stagner, de dormir... Que feraient-elles d'autre, écrasées sous tant d'opprobre ? Elles auraient comme honte de couler encore ; il ne leur reste qu'à raser les murs, qu'on les accuse de souiller au passage... » (p. 469). Il se pourrait d'ailleurs bien que l'eau sale renferme une violence, prête à tressauter pour catalyser le déluge : « Elle macère, croupit à toute allure : elle a la douceur de la pourriture » (p. 482). A nouveau, conformément à la définition bachelardienne de l'élément, l'image de l'eau stagnante n'est pas unilatérale : s'il ne faut s'embourber dans les « marais de la mort », elle participe aussi d'un lieu de l'autocritique (p. 205), qui peut se projeter comme force juge : « Comme pour châtier l'esprit même de division (...) On découvrait - trop tard - qu'on s'engloutissait parce qu'on s'était répudié soi-même » (p. 487).

Figure du roi Léopold III, rapport à la France et notion de « déshistoire »

Nous avons souligné la non hiérarchisation des traces. On peut dire aussi que dans le roman de Mertens, les dimensions du petit et du grand s'entremêlent, à l'image des grandes réformes fédérales, qui cherchent à camoufler le rapetissement de l'unité nationale sous une incommensurable complexité... Lorsque Pierre Raymond se propose de mener une série de reportages sur Léopold III (1901-1983), l'histoire qui est contée, ou créée, devient celle d'un grand, mais qui passe pour un petit dans l'Histoire. Celui-ci est au centre de la plus grande crise ayant affecté l'État belge, celle de la *Question royale*, et d'une polémique qui lui est bien liée : celle de sa renonciation aux armes dix-huit jours après l'attaque allemande en 1940, jugée trop rapide par la parole courante de l'Histoire. *Une paix royale* fait du cas Léopold III le cœur métonymique d'une confrontation avec la France, autre tenant-lieu de la parole francophone, et réexamine le discours du ministre français Paul Reynaud, qui reprocha à la défection belge de précipiter l'attaque allemande sur l'Hexagone, en même temps qu'elle se privait des moyens d'être secourue par celui-ci.

Dans une étude aux accents lacaniens, Desorbay analyse l'impact et l'objectif de la fable de Mertens à « briser les effets » (2006 : 231) des virulentes critiques de Reynaud, qui ont altéré et même tourné en dérision l'image de la Belgique dans l'historiographie, et ce en dépit de rétractations ou modérations plus tardives venant du côté français. Ouvrant la voie à une véritable « guerre des signifiants » (Desorbay, 2006 : 221), le discours du politicien masquait en réalité la faiblesse et les morcellements de la France elle-même, dont la force rhétorique ne suffira pas à la

préserver. Une telle initiative n'est cependant pas elle-même innocente : Mertens est parfois oublieux de certaines nuances (Reynaud s'est défendu d'avoir utilisé le terme de « trahison » à l'endroit de Léopold), et « insère si habilement les signifiants incriminés dans son commentaire des citations reynaudiennes, que celui-ci trompera, autant que le discours lui-même autrefois, le lecteur non averti » (Desorbay, 2006 : 224). Cette initiative déchargerait aussi l'écrivain, par un glissement d'identifications, de l'enfant qu'il fut lui-même, appartenant à un clan hostile au roi : « La fougue de ses attaques anti-Reynaudiennes trahit (...) la force du sentiment de culpabilité qu'il dit ressentir vis-à-vis de Léopold III. » (Desorbay, 2006 : 229)

Le roman insuffle une version selon laquelle Léopold aurait surtout plié devant l'invasisseur par suivi de mauvais conseils et par naïveté, lui qui n'avait que peu de dispositions pour régner : « Pourquoi un pays qui ne croit pas en lui-même se serait-il donné un roi véritable ? (...) L'homme oublie qu'il est un roi – [il] n'aurait jamais dû le devenir sans doute » (p. 261). Investissant en Léopold des traits de grandeur, en contre-pied des frénésies rhétoriques, l'écrivain le crédite d'une passion plus profonde et sincère pour l'ethnologie, à laquelle il s'adonne après son retrait du trône en 1951. Il le crédite aussi d'une pensée noble à l'égard de l'altérité des peuples africains, et lucide contre les valeurs de la prétendue « civilisation ». Mertens est bien sûr conscient des oppressions et injustices commises par la colonisation belge, c'est-à-dire d'une violence et de désirs secrets de majesté qui ne sont pas moindres que celles objectées aux propos de Reynaud.

« (...) Parfois, il se dit que s'il n'était pas appelé à régner, c'est ce qu'il aimerait le mieux faire : voir du pays. Il est allé une première fois au Congo, avant Astrid, pour étudier « l'état sanitaire des populations », mais c'est plutôt leur état d'harmonie qui l'a frappé, leur résistance désespérée aux intrusions des Européens, des « civilisés », comme on dit ; il prend photo sur photo (...), il se promet de revenir bientôt, de comprendre davantage, de photographier mieux » (pp. 184-185). (...) Lui qu'on eût cru cramponné à son règne, qui sait s'il n'avait pas, de façon rusée, organisé lui-même et de longue date son évasion ? Commis ce « péché contre l'État », dont d'aucuns l'inculpaient, pour changer de vie ? Rendu à l'air libre, il était pris de vertige. La disgrâce qui sauve, ... qui y eût songé ? (p. 312) (...) Plaqué qu'il fut par son pays comme d'autres par une donzelle, le Roi avait voulu revenir à la contrée de toutes les origines » (p. 322).

Parmi les théoriciens ou écrivains reliés à la belgitude, et en dépit de la revendication d'un « non divorce », la remise en question de la préséance parisienne sur la parole francophone prend parfois des tournures virulentes, qui ne constituent pas l'objet de cet article, pas plus qu'il ne serait question d'analyser le fond des débats sur Léopold III. On relèvera plutôt, avec le terme de « déshistoire », une intéressante disposition à introduire une brèche au sein des balises historiques, et à restituer ou à suggérer par le roman une polyphonie et des possibles. Certes, et pour reprendre l'exemple du discours de Reynaud, il est évident que la fable d'*Une paix royale* relève d'un genre différent par rapport au travail de l'historien ou au discours politique, du genre poétique par rapport au scientifique ou au rhétorique ; mais c'est justement de cette confrontation que la vérité instituée peut être nuancée, et qu'il sera éventuellement possible de rendre compte de certaines « paroles brisées ». C'est précisément par son errance et ses incertitudes intérieures que la belgitude se dote d'une force intempestive, dans des horizons qui dépassent volontiers son cadre

premier : *Terre d'asile* (Mertens, 1978) par exemple, se déroule aux confins de la Belgique et des problématiques du Chili de Pinochet.

Entraîné dans la régression de personnages dispersés, le lecteur assiste au déploiement d'un monde à l'image de la vérité de l'existence : le plus souvent imprévisible, décousue et bégayante, mystérieuse, dynamisée par l'imaginaire, etc. Une telle option ne peut qu'impliquer un bouleversement des formes classiques, de leurs ordres et enchaînements sécurisés. A l'image d'une Belgique en quête incessante de réinvention, et d'une irrésolution soigneusement célébrée, aucune vérité n'est définitive : « Je ne me réjouis pas peu de n'avoir pas trouvé le fin mot de toute cette incroyable histoire » (p.490), sont d'ailleurs les termes par lesquels Pierre Raymond termine le roman. Cette irrésolution, qui trouve d'emblée toute tendance au grand récit (dans l'acception de Lyotard), à l'épopée, au fantasme de totalité ainsi qu'aux lignes d'arrivée dans l'ordre du temps, n'a toutefois rien d'un défaitisme ou d'une perte d'élan conquérant : Mertens décrit d'ailleurs la plupart de ses personnages comme portés par un instinct de survie, curieusement optimiste.

« Pour Mertens, écrire, c'est avant tout *défaire* : mais, le désordre du monde proclamé, les textes – en miettes le plus souvent – se constituent dans la poursuite effrénée et vaine d'un sens possible. D'où cet épanchement textuel, cet écoulement, qui désignent une *dynamique* dans laquelle insistances, répétitions, redondances, surcharges, collages et citations sont autant de possibilités d'expression vive, de mise en liberté du discours. » (Bajomé et Dorset, 1998 : 14)

Cette vocation à la « déshistoire » par le roman, et le « creusement de l'aporie comme seule modalité de résolution des tensions » (Bergen, 1998 : 90), impliquent une reconsidération de l'Histoire par la fiction et même d'indiquer, avec précautions et nuances, qu'elle revêt elle-même une grande part de fiction. Cette option ne va pas sans susciter certains questionnements : une certaine ingénuité créatrice et l'écoute attentive aux ouvertures du rêve peuvent avoir leur validité thérapeutique, mais sont-elles en tout cas et pour toute gravité de sujet, appropriées ? Car sous les cortèges d'associations, comparaisons, métaphores, et dans un traitement en forme globale de fable, le thème Léopold III par exemple, n'implique rien de moins que l'élaboration et la sublimation d'un trauma historique, que l'on retrouve fragmenté et rejoué par la subjectivité instable, farceuse et de son aveu potentiellement menteuse (p. 362), qu'est Pierre Raymond. L'opiniâtreté au décentrement et à la promotion d'autres ordres que logiques, qui prend volontiers des allures de plaisanterie (par exemple le burlesque d'un pays tiraillé entre son roi et un gouvernement en exil), ne constituent-elles pas autant d'évasions trop commodes ? On dira avec Bergen que : « La littérature est en droit de revendiquer un principe d'irresponsabilité en ce que l'auteur n'a pas à répondre de ses personnages, même si elle est comptable au regard de l'Histoire des possibilités de liberté ou d'oppression qu'elle a ouvertes dans le monde » (Bergen, 1998 : 96). On rappellera en outre que l'assomption de la contingence implique également, à sa manière, une saine acceptation du manque. Aussi décidera-t-on ici de retenir et d'honorer surtout l'inspiration intempestive, ainsi qu'un sens de « l'entre-deux » ludique, vivifiant, que l'on va maintenant retrouver avec le personnage de Sciascia.

Les rapports de l'Histoire et de la fiction dans la sicilitude de Sciascia

Après avoir envisagé l'attribution de la parole historique au roman et la notion de déshistoire chez Mertens, nous allons à présent prendre des éléments de confrontation dans le roman *Le Conseil d'Egypte*, de Leonardo Sciascia (1963). Le choix de ce texte comme perspective de comparaison, qui ne peut certes ici qu'être

suggérée, procède de plusieurs raisons. Tout d'abord, il engage une réflexion profonde sur les rapports de l'histoire et de la fiction : l'un des thèmes-clés, proféré par son personnage principal, est qu'il y a « plus de mérite à inventer l'histoire qu'à l'étudier ». Ensuite, la sicilitude implique, comme la belgitude mais de manière très différente, toute la théorisation d'une condition existentielle au sein d'une aire « périphérique », dans son cas géographiquement et naturellement plus facile à définir. Or, l'une des aspirations de la phase dite « dialectique » en littérature francophone de Belgique, malgré tout héritière de la non-évidence historique à se spécifier au vu de la proximité parisienne, de la Belgique-repoussoir de Baudelaire, etc., réside dans un souci de se confronter ou d'entrevoir des fils de destin partagé avec d'autres littératures périphériques (Denis et Klinkenberg, 2005 : 223 ; Quaghebeur, 1980 et 1996). Mertens s'intéresse lui-même aux réalités périphériques, dont il voit une manifestation dans les vies de créateurs écartés ou persécutés politiquement, ou hérétiques, comme Sciascia lui-même. Ce dernier, écrivain lui aussi engagé, est décrit comme un inlassable chercheur de la vérité, dans un pays qui n'en a pas (Mertens, 1989 : 183-196).

Comme le remarque Fichera, les périphéries culturelles sont parfois mieux à même de percevoir certaines évolutions historiques, mieux que les centres au sein desquels leur cours ou événement survient : « L'inactualité et le décalage socioculturel peuvent parfois tourner à l'avantage d'un point de vue qui, parce qu'il n'est pas enveloppé dans le déroulement des faits, se révèle étonnamment clairvoyant » (2017 : 9). Cette lucidité n'implique pas pour autant qu'à partir de récits et exposés liés aux réalités régionales, il soit si évident de se poser en littérature universelle (on ne dira pas « littérature majeure », dont le terme nous enfermerait dans un schéma de lecture « littérature dominante-dominée »). À côté de cette clairvoyance, la conscience d'être périphérique peut se voir articulée à un sentiment de dévalorisation, spontané et partagé dans les cas de la belgitude et de la sicilitude, même s'il devient rapidement et surtout un stimulant, et même si les causes en sont différentes : « Comment peut-on être sicilien ? », dira un mandataire de la Couronne de Naples dans *Le conseil d'Egypte*. Au niveau francophone belge, la réalité d'une représentation négative, même si elle se voit dépassée immédiatement, est également palpable. On en entend même le thème chez les théoriciens les plus en vue : Quaghebeur déclara que le début de son activité fut marqué par la prise de conscience que « le discrédit qui entourait cette littérature n'était pas fondé » (1996 : 7). En matière d'universalité, nous avons notamment entrevu dans la mouvance de la belgitude une capacité à entrer dans une dialectique riche avec d'autres réalités ou espaces littéraires ; chez Sciascia, il sera plus question d'une identité « bloc » et de « monde total », mais qui affirme aussi son universalité :

« Je demeure convaincu que la Sicile offre la synthèse de tant de problèmes, de tant de contradictions non seulement italiens mais aussi européens, qu'elle peut constituer la métaphore du monde d'aujourd'hui. Suis-je encore, dans ces conditions, un écrivain sicilien ? Et qu'est-ce qu'un écrivain ? » (1979 : 127)

Il convient certes de préciser la différence des contextes. Si nous avons laissé la belgitude à la véhémence des pluies et à la montée des eaux (à moins que ce ne soit le « pays qui descende », dit Mertens (1995 : 482)), la Sicile de Sciascia subit la violence d'un ciel trop bleu, même s'il se tourmente vite pour virer à l'orage, tout comme elle subit celle du sirocco « qui vous enferme la tête dans un étou de feu », et fouette puissamment la terre en déplaçant les poussières sèches (1979 : 7). Sciascia ne sait pas nager : la mer lui est détestable, comme à tous ces villages qui lui tournent le dos, parce qu'elle amène les envahisseurs (1979 : 35). Dans *Terre d'asile* de Mertens

par contre, la mer est une question de survie, vecteur de possibles, pour s'en aller et revenir, encore et encore. La Sicile de Sciascia n'est pas un lieu qui « existe et n'existe pas » mais celui d'un ailleurs figé, bout du monde isolé de l'Histoire, vertige métaphysique et lieu d'une temporalité close, cyclique, obsessionnelle. L'identité sicilienne n'est pas pensée sur le mode de l'errance, bien au contraire : elle serait restée immuable malgré les envahisseurs successifs (Grecs, Romains, Byzantins, Arabes, Français, Espagnols, Italiens...). Et l'île n'est pas le lieu de réformes conciliantes ou de compromis incessants, mais celui de l'expression violente du pouvoir, dont le pire est peut-être celui qui émane de sa terre propre (Sciascia est un grand analyste des réalités mafieuses). Une telle vision, dite « gattopardesque », volontiers exaltée par la littérature et le cinéma, suscite une vive critique de la part des historiens depuis les années 1970 (Frétigné, 2009 : 9-17), ou l'ironie d'un Italo Calvino par exemple, qui objecta à Sciascia sa clé étrangement claire et infaillible, dans sa lecture d'une île prétendument mystérieuse (Giarrizzo, 1995 : 27).

Résumé du *Conseil d'Égypte*, et conclusion par voie comparative

Ce roman, qui a été remarquablement adapté par le cinéaste Emidio Greco (2002), dépeint la Sicile à la fin du XVIII^e siècle. Basé sur des événements réels et des personnages que Sciascia a contribué à redécouvrir, il présente la Sicile sous les traits d'un double raté de la France : au sein de celle-ci, la Révolution se produit, alors que sur l'île, si les énergies révolutionnaires sont bien présentes, elles échouent. La figure la plus insigne en est celle de l'avocat Di Blasi, fasciné par les Lumières françaises, et finalement brisé sous la torture et exécuté.

Le récit s'articule autour d'un personnage qui apparaît (et logiquement) au sein de ce contexte figé : l'abbé Vella, qui truque de vieux manuscrits arabes alors qu'il parle à peine cette langue. Il réussit à faire croire que ceux-ci donnent une autre version de l'histoire de la reconquête de la Sicile, menée par les Normands contre les Arabes au XI^e siècle. Avec une force de persuasion remarquable, il affirme sur base de ses « humbles et honnêtes traductions » que les ancêtres des aristocrates siciliens n'ont, contrairement aux énoncés jusque-là pris en compte, jamais participé à cette reconquête. Les aristocrates prennent alors peur de cette nouvelle vérité, car c'est précisément de cette dernière qu'ils tirent et justifient leurs privilèges. Dans le camp opposé, le Vice-Roi envoyé par Naples, ouvert aux idées nouvelles, encourage vivement les « recherches » de l'abbé, qui promettent de rabaisser le pouvoir des barons. Ces derniers tentent de répliquer en convoquant des experts (notamment le Suédois Hager), que Vella parvient provisoirement à tromper. Il s'en tire habilement jusqu'à ce que, par peur de la contagion révolutionnaire, un nouvel envoyé de Naples ne cesse soudain tout soutien à Vella et n'insuffle un recroquevillement sur les idées anciennes. L'abbé sera alors dénoncé, tandis que le jeune révolutionnaire Di Blasi est exécuté.

Mertens décrit Sciascia sous les traits généraux et bien modernes d'un « enquêteur », qui met lui-même en scène des enquêteurs ; à cette nuance près que l'écrivain est davantage conscient que la poursuite, toujours par bribes, d'une vérité, n'aura pas de fin (1989 : 191). Dans *Le Conseil d'Égypte*, Sciascia se montre particulièrement « ironiste », jusqu'à « trafiquer, caviarder, revoir et corriger l'histoire elle-même » (Mertens, 1989 : 190). Le besoin de fiction y est en effet singulièrement intense car au fond, l'idée-maîtresse du Sicilien est la suivante : dans le contexte d'une île qui ne conçoit l'avenir et les ordres sociaux que comme répétitions du passé, qui castre tout élan vers le futur, la seule alternative consiste à truquer les origines.

Il convient de nuancer les rapprochements : alors que dans *Une paix royale*, la déshistoire et les enquêtes imaginatives, voire fantaisistes, de Pierre Raymond, faisaient d'emblée de l'histoire une fiction, à l'image d'un pays dans lequel « tout ce qui est réel est toujours inventé », on observe que l'histoire et la fiction désignent a priori deux ordres différents chez Sciascia. A ceci près que la fiction créée par Vella, si

elle ne réussit pas, au final, à interférer et à influencer réellement l'histoire, va révéler cette dernière comme étant elle-même une forme de fiction (mais qui suscite des effets certains). L'avocat révolutionnaire Di Blasi le résume en ces termes : « L'aventure de l'abbé Vella n'aurait pas été possible si l'histoire elle-même n'était une imposture ». Peut-être n'était-ce pas d'abord au *Conseil d'Égypte* que Mertens pensait en observant que l'histoire suit volontiers, vient comme « plagier » l'œuvre de l'écrivain sicilien, jusqu'à en « donner un peu de froid dans le dos » (1989 : 186). Mais ce que suggère cette formule trouve une validité à l'intérieur du roman : derrière l'abbé apparaît directement une multitude de figures de faussaires qui s'emboîtent et se révèlent les unes les autres.

Sciascia a contribué à mettre en avant le caractère collectif de l'imposture (Cederna, 1999) : le pouvoir napolitain encourage les recherches de l'abbé par intérêt politique. Quant aux aristocrates, ils recherchent et financent l'intervention des experts, également par intérêt. Ces derniers, censés identifier le trucage du manuscrit et l'imposture des traductions sont finalement eux-mêmes aussi des faussaires : l'expert Hager par exemple, s'enferme dans une notion toute académique de reconnaissance des codes (son indiscutée science de la traduction), qui court-circuite toute disposition à la surprise et aux imprévisibilités créatrice de la vie. En outre, il corrompt sa science en la mettant au service de l'idéologie, car il n'est pas dupe des intentions des barons. Si l'abbé parvient à le tromper, c'est précisément parce qu'il le place devant un événement (ces mystérieuses traductions) qui perturbe ses schémas, son rabaissement de la créativité et de la connaissance à une extension de ce qu'il connaît déjà. Nous n'aurons la place ici que pour rappeler cette idée nietzschéenne selon laquelle l'homme qui cherche la « vérité », comme s'il s'agissait d'une substance ou forme bloquée, ne le fait jamais sans quelque mobile obscur, comme la vengeance ou l'opportunisme...

Enfin, puisque nous avons mis en avant le caractère ludique et irrévérencieux de Pierre Raymond, au sein d'un questionnement relatif à la pertinence de la fable ou d'un « principe d'irresponsabilité » (Bergen) en littérature, il convient de souligner un caractère comparable chez Vella, qui n'a d'autre mauvaise intention que celle du farceur et du joueur. Le lecteur ne manquera pas de relever le comique de certaines situations, notamment lorsqu'après avoir simulé le vol de « l'original » dans ses appartements, l'abbé assiste à sa recherche à partir de la « traduction », les références échangeant ainsi leurs faces. Dans une optique nietzschéenne bien relayée par Deleuze (1985 : 151-192), on dira aussi que l'abbé incarne l'innocence d'un devenir, et que c'est pour cette raison qu'il n'est au final ni jugeable ni jugé, contrairement à l'idéaliste Di Blasi. En outre, et de même que Pierre Raymond se fait auteur, Vella est un créateur : en ce sens, il incarne une figure complexe de faussaire, supérieure à toutes les autres. D'emblée il ne se limite pas à une simple transposition ou répétition des formes, mais agit en véritable artiste de la calligraphie, voire de l'enluminure. Il rejoint même, d'une certaine manière, la perspective nietzschéenne d'un art de la grande santé, dynamique des « puissances du faux » et de la « lutte contre la vérité » : sa brisure du passé sicilien et du cortège de justifications sociales qui lui sont associées suggère bien, ne fût-ce que sur un mode passager, de nouvelles formes de vie.

Même si elles ne sont ici que suggérées, ces directions peuvent annoncer la possibilité d'un travail plus large de comparaison, avec l'expression de la belgitude que nous avons rencontrée. Et sans nous dissimuler les implications politiques que peut recouvrir ledit thème de la belgitude, la profondeur qu'on en retiendra pour l'instant est celle de ce vitalisme inventif, qui entend sublimer les régimes figés et se nourrir de ses propres décalages ou paradoxes, pour rêver de rivages qui « existent et n'existent pas ».

Bibliographic references

- ALLIEZ, E. 1998. Sur le bergsonisme de Deleuze. In : Gilles Deleuze. Une vie philosophique (dir. E. Alliez). Le Plessis-Robinson : PUF/Institut Synthélabo, pp. 243-264. ISBN 2-84324-022-0
- BACHELARD, G. 1942. L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière. Paris: José Corti. ISBN 2-7143-0032-4
- BAJOMEÉ, D. – DORSET, M. 1998. Avant-propos. In: Pierre Mertens. La vérité de la fiction. s.l.: Ambedui, pp. 11-15.
- BERGEN, V. 1998. L'écriture comme composition du chaos et travail de deuil. Questions sur l'écriture et l'identité. In: Pierre Mertens. La vérité de la fiction. s.l.: Ambedui, pp. 85-100.
- BURNIAUX, R. – FRICKS, R. 1980 [1973]. La littérature belge d'expression française. Paris: PUF. ISBN 2130362834
- CEDERNA, C. A. 1999. Imposture littéraire et stratégies politiques: Le Conseil d'Égypte des Lumières siciliennes à Leonardo Sciascia. Paris: Honoré Champion. ISBN 2745301012
- DEGN, I. 1999. Histoire et fiction dans Une Paix Royale. In : La Vie Wallonne, Tome LXXIII, décembre 1999, pp. 45-71.
- DELEUZE, G. 1968. Différence et répétition. Paris: PUF. ISBN 978-2-13-058529-9
- DELEUZE, G. 1985. Cinéma 2. L'image-temps. Paris: Minuit. ISBN 2707310476
- DENIS, B. - KLINKENBERG, J.-M. 2005. La littérature belge. Précis d'histoire sociale. Bruxelles: Labor. ISBN 978-2-87568-041-9
- DESORBAY, B. 2006. Une paix royale de Pierre Mertens. Les histoires belges: grandeurs et misères du rapport à l'Autre de l'énonciation gallienne. In: Les écrivains francophones interprètes de l'Histoire. Entre filiation et dissidence (dir. B. Chikhi et M. Quaghebeur). Bruxelles: Peter Lang, pp. 217-232. ISBN-10: 90-5201-038-2, ISBN-13: 978-90-5201-0380
- FICHERA, G. 2017. Engagement, fiction, vérité: Pasolini, Kalisky, Sciascia, Mertens. Macerata: Quodlibet. ISBN 978-88-229-0068-5
- FRETIGNE, J.-Y. 2009. Histoire de la Sicile. Paris: Fayard. ISBN-10: 2213631549, ISBN-13: 978-2213631547
- FONTAINE, J. 2000. Le discours antiwallon (anti-démocrate) de Pierre Mertens (dans "Une paix royale"). In: Culture et société. La revue Toudi, n°25-26, février-mars 2000.
- GIARRIZZO, G. 1995. La Sicilia di Sciascia. In: Cinema e letteratura: Leonardo Sciascia (a cura di S. Landi). Pordenone: Cinemazero, pp. 23-33.
- KRALIK, R. 2013. The Reception of Soren Kierkegaard in Czech Language Writings. In: Filosoficky casopis, vol. 61, n. 3, pp. 443-451. ISSN 0015-1831.
- MAGNETTE, P. 1998. L'homme contre la politique. Le roman conçu comme acte politique. In: Pierre Mertens. La vérité de la fiction. s.l.: Ambedui, pp. 39-48.
- MERTENS, P. 1989. L'agent double. Bruxelles: Complexe. ISBN 2-87027-291-X
- MERTENS, P. 1995. Une paix royale. Paris: Seuil. ISBN 2.02.023802.0
- QUAGHEBEUR, M. 1980. Littérature et fonctionnement idéologique en Belgique francophone. In: La Belgique malgré tout (éd. J. Sojcher). In: Revue de l'Université de Bruxelles. 1-4/1980. Bruxelles: Université libre de Bruxelles, pp. 501-525.
- QUAGHEBEUR, M. 2006. Anthologie de la littérature française de Belgique. Entre réel et surréel. Bruxelles: Racine. ISBN 2873864338
- QUAGHEBEUR, M. 1996. Une arche inachevée. Un témoignage de Marc Quaghebeur sur l'institution littéraire belge depuis 1980. In: Textyles. Revue des lettres belges de langue française, n°13/1996, pp.137-148.
- SCIASCIA, L. 1979. La Sicile comme métaphore (trad. M. Padovani). Paris: Stock. ISBN 2234010055
- SCIASCIA, L. 1976. Le conseil d'Égypte (trad. J. De Pressac). Paris: Denöel. ISBN 2253013986

SOJCHER, J. 1980. La Belgique malgré tout (éd. J. Sojcher). In: Revue de l'Université de Bruxelles. 1-4/1980. Bruxelles: Université libre de Bruxelles.
ZOZULAK, J. – VALCO, M. 2018. Byzantine Philosophy of the Person and its Theological Implications. In: Bogoslovni Vestnik, vol. 78, n. 4, pp. 1037-1050. ISSN 1581-2987.

Words: 9521

Characters: 59 465 (33,04 standard pages)

Julien Delvaux, M.A, M.A, M.A.
École supérieure des Arts Saint-Luc Liège
Boulevard de la Constitution, 41
4020 Liège
Belgium
delvaux.julien@saint-luc.be

Integration of ICT into Teaching French as a Foreign Language in terms of Francophonie

[S'insérer dans le monde francophone du numérique durant les cours de FLE]

Thierry Karsenti – Olga M. Kozarenko – Victoria Skakunova

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.22

Abstract

As teachers of French as a foreign language, we deeply regret to state the reduction of the quantity of learners who choose French as a second language. On the other hand, in the digital era, are we doing everything possible to make the learning of French more appealing? To which extent have we succeeded in helping our learners discover French-speaking world by using new technologies?

The present research focuses on the study of local practices of French teachers at universities and schools of Russian central region as well as autonomous work of students.

The results of the survey conducted to allow us to better understand the strengths and weaknesses of using new technologies in learning French. The face-to-face interviews have clarified teachers' individual approaches. The analysis of the experience has helped to elaborate an array of recommendations in the use of new technologies for French teachers, especially for those who teach beginners.

The authors of the research are highlighting the Canadian experience of integrating digital resources in educational aims proposed by the leaders in this field.

Key words: teaching/learning of foreign languages, digital technologies, digital Francophony, digital educational communication, ICT, ICT for education, virtual information exchanges, communication space, chat

Résumé

C'est avec un grand regret que nous, professeurs de français langue étrangère, constatons la diminution de la quantité d'apprenants qui choisissent le français comme langue seconde. D'autre part, à l'époque numérique, faisons-nous tout notre possible pour rendre son apprentissage plus attrayant? Dans quelle mesure réussissons-nous à faire découvrir à nos apprenants le monde de la francophonie par la variété d'outils numériques mis à notre disposition?

Cette recherche a été approfondie et étendue à l'étude des pratiques quotidiennes des enseignants de FLE dans les universités et les écoles de la région centrale de Russie ainsi qu'au travail autonome des apprenants.

Les réponses au questionnaire en ligne ont permis de mieux comprendre les points forts et faibles de l'usage des nouvelles technologies en classe de FLE. Des entretiens individuels ont mis en lumière les approches individuelles des professeurs. L'analyse de l'expérience étudiée a aidé à élaborer une variété de recommandations dans l'usage du numérique pour les enseignants de FLE, surtout pour ceux qui travaillent avec les apprenants débutants.

Les auteurs de la recherche s'intéressent également à l'expérience canadienne d'usage du numérique, à des fins éducatives, et proposée par les leaders dans ce domaine.

Mots-clés : enseignement/apprentissage des langues étrangères, technologies numériques, francophonie numérique, communication éducative numérique, TIC, TICE, échanges en ligne, espace de communication, tchats (clavardage)

Introduction

Contexte général de la recherche

En ce qui concerne la popularité des deuxièmes langues étrangères auprès des étudiants en Russie, le français suit l'espagnol et l'allemand. Les langues orientales qui gagnent invariablement l'espace éducatif attirent de plus en plus d'apprenants.

En Russie, dans des établissements d'enseignement supérieur, on constate la tendance quand les étudiants commencent à apprendre le français comme deuxième langue étrangère au niveau débutant ou faux débutant ou le choisissent comme troisième langue étrangère. Cette particularité se distingue des années précédentes quand la majorité se classait aux niveaux intermédiaires, ce qui permettait aux enseignants de diversifier davantage leurs formes de travail aux niveaux plus avancés, y compris par l'usage du numérique. C'est moins le cas quand on s'adresse à des débutants.

Problématique de la recherche

Nous avons formulé la problématique de la recherche ainsi :

- Est-ce que les enseignants ont élaboré une stratégie pour insérer des apprenants dans l'espace éducatif francophone? Est-ce que cette dernière prévoit des pratiques pour surmonter les difficultés de cette insertion pour les débutants en français?
- Profitons-nous de toutes les possibilités d'outils numériques pour rendre le FLE plus attrayant pour nos apprenants?
- Dans quelle mesure utilise-t-on le Web social (Mangenot, 2013) tellement préféré par les jeunes dans des buts éducatifs? Quelles sont les particularités de cet usage?
- Est-ce qu'on profite de la richesse des ressources numériques francophones pour diffuser la langue française?

Pour trouver les réponses à ces questions et pour faire un état des lieux dans ce domaine, nous avons effectué la présente recherche.

Hypothèse de recherche

En planifiant cette recherche, nous avons posé les hypothèses suivantes :

1. L'étude des particularités du travail des enseignants dans l'espace numérique francophone lors des cours du FLE permettra de mieux comprendre leur style de travail et leurs difficultés.
2. Les stratégies élaborées pour l'insertion des débutants en français dans l'espace numérique francophone rendront l'apprentissage de la langue française plus attirant et efficace.
3. La démonstration des possibilités d'utilisation du clavardage et des réseaux sociaux dans des buts éducatifs ainsi que l'analyse des difficultés qu'on y retrouve vont faciliter les pratiques des enseignants.
4. La connaissance des réussites de nos collègues canadiens qui sont des leaders du numérique en éducation permettra d'enrichir l'expérience personnelle des enseignants.

Méthodes de recherche

La collecte des données a été effectuée auprès des enseignants de FLE des établissements supérieurs de la région centrale de Russie, y compris les universités non linguistiques et universités linguistiques. Pour les écoles secondaires, c'était les enseignants de la région de Moscou qui y ont pris part.

L'enquête en ligne ainsi que les entretiens individuels ont permis de recueillir des données empiriques sur lesquelles est basée la présente recherche études en question.

Ce sont quelque 80 étudiants qui ont participé au sondage en ligne. De plus, quelque 70 étudiants des universités de Moscou de la formation linguistique ont été interrogés.

Revue de littérature

Actuellement, le rôle des compétences dans le domaine numérique devient un des plus importants pour les enseignants ainsi que pour les étudiants. Beaucoup de systèmes éducatifs cherchent à créer des scénarios qui contribuent à intégrer les technologies de l'information et de la communication dans le système éducatif de manière efficace (Bhattacharya et Nath, 2016; Cobos et al., 2013; Karsenti et Kozarenko, 2019; Porcel et al., 2018; Secades et Arranz, 2016).

Actuellement, devant les nombreuses opportunités qui s'offrent aux apprenants, il est particulièrement difficile d'imaginer l'apprentissage des langues étrangères sans outils numériques. Ceux-ci se font de plus en plus présents (Masi, 2018, p. 166).

Par exemple, étant donné que presque tous les apprenants possèdent un téléphone intelligent, on peut réfléchir à l'enseignement mobile qui peut être caractérisé comme ouvert, suffisant et personnalisé (Karsenti, 2019; Traxler, 2009). Le rôle des appareils mobiles dans l'apprentissage des langues étrangères a notamment été analysé par Titova et Avramenko (2013) qui ont parlé de la nécessité de développer un système de méthodes d'apprentissage mobile à travers duquel il sera possible d'appliquer le principe d'individualisation de l'éducation à la fois en classe et à la maison.

Le concept d'apprentissage médiatisé pour les langues a été élaboré par Guichon (2006). En développant ce concept, l'auteur propose des repères et des pistes méthodologiques pour réussir au mieux l'intégration des TIC à l'enseignement d'une langue étrangère (Guichon, 2012).

Les directions de l'informatisation de l'éducation linguistique ont été proposées par Sysoyev (2015) qui souligne que l'acceptabilité, l'efficacité et l'utilisation ergonomique de nouvelles technologies ne doivent pas servir à enseigner absolument tout avec les TICE, mais qu'il faut y recourir pour résoudre un problème éducatif spécifique.

Des publications de chercheurs en Russie qui traitent des aspects de l'usage du numérique dans l'enseignement/apprentissage de FLE changent le vecteur de recherche de simples recommandations des ressources numériques à utiliser dans les cours de français (Kudryashiva, 2015) à la recherche empirique. Cela permet de constater par exemple qu'un faible pourcentage d'étudiants (14 %) utilise régulièrement les ressources numériques pour apprendre le FLE. L'auteur souligne, entre autres, qu'il faut renforcer les efforts des professeurs pour motiver les apprenants à utiliser le potentiel numérique dans l'apprentissage de la langue française. Les chercheurs mettent ainsi l'accent sur les préoccupations des enseignants des langues étrangères concernant la forte dépendance aux outils numériques de leurs apprenants qui bloque le développement des compétences cognitives de ces apprenants (Kozarenko, 2018) et qui entraîne un certain déséquilibre dans les trajectoires numériques des enseignants et des apprenants.

À cet égard, des chercheurs canadiens soulignent l'importance de l'utilisation des outils numériques et des moyens innovants en éducation de manière réfléchie (Bugmann et Karsenti, 2018; Karsenti, 2018, 2019), ce qui pourrait grandement augmenter l'efficacité de leur usage dans les cours de FLE (Karsenti et Kozarenko, 2019).

La possibilité d'organiser l'apprentissage en collaboration ainsi que la communication groupée et personnelle sur Internet, notamment sur les réseaux sociaux (Capuano et al., 2018) enrichit le potentiel numérique pour les cours de FLE, surtout si on prend en considération que le nombre d'adolescents qui utilisent les médias sociaux est en constante augmentation et que dans l'Union européenne ce chiffre a atteint 80 % (Dugan et Brenner, 2013). Les enseignants tentent d'intégrer les réseaux sociaux au

processus éducatif comme un outil d'apprentissage. Les réseaux sociaux (tels que Facebook, Twitter, Vkontakte [un réseau social populaire en Russie], Whatsapp, Messenger) permettent de communiquer via des messages publics et privés, de partager des documents à caractère éducatif en langue étrangère, etc. (Herrera-Viedma et al., 2017) et contribuent ainsi au processus d'apprentissage grâce à l'interaction à l'intérieur des communautés créées. Pour les enseignants, c'est aussi une possibilité de profiter de cet environnement numérique pour s'améliorer professionnellement (Alonso et al., 2013).

Bourdet et Teutsch (2012) nomment de tels espaces « des espaces imaginés » d'après Anderson (1983) qui, à la fin du XX^e siècle, a introduit le terme des « communautés imaginées » (imagined communities).

En ce sens, Aaen et Dalsgaard (2016) appellent la réalité qui inclut les réseaux sociaux « un troisième espace ». Les auteurs notent qu'il est possible d'utiliser Facebook en éducation à des fins diverses : comme un outil pour encourager la communication entre des écoliers et un enseignant (Börekcı et Aydin, 2019; Karimi et Khodabandelou, 2013;) ou pour former une communauté éducative afin de créer un dialogue plutôt académique entre les étudiants et les professeurs (Whittaker, Howarth et Lymn, 2014) et aussi comme un système de gestion de l'apprentissage (Barrott, 2019; Maleko et al., 2013).

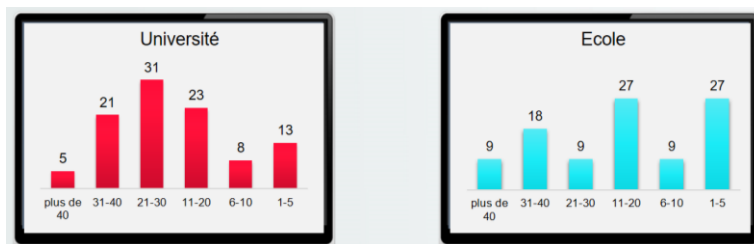
Puisque l'apprentissage des langues étrangères suppose l'interaction sociale et le travail collaboratif des étudiants, l'intégration des réseaux sociaux peut encourager le changement dans le domaine de l'apprentissage, par exemple, le changement du format traditionnel au virtuel (Kukulka-Hulme et Viberg, 2018; Limongelli et al., 2015; Mora Mora et al., 2015). Tout de même, les auteurs précisent que cela ne remplace pas l'enseignement traditionnel mais, pour la plupart, ce modèle complète l'apprentissage traditionnel (Porcel et al., 2018, p. 2).

De surcroît, Bourdet et Teutsch (2012) relèvent certains problèmes dans le contexte plutôt didactisé lors de l'intégration des réseaux sociaux (RS) à l'espace éducatif. Ils précisent que malgré la facilité d'utilisation les RS comme un mode de communication et d'échange de documents, on note une absence d'instrumentalisation au niveau didactique. De cette façon, les auteurs mettent en lumière la contradiction entre la simplicité d'avoir accès à l'espace de communication et « l'absence volontaire de prescriptions ou de règles d'usage normées » (Bourdet et Teutsch, 2012).

Par conséquent, il est possible de constater qu'en dépit des importants avantages inhérents à l'usage des réseaux sociaux pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, il existe des limites qui doivent être surmontées dans le processus éducatif à l'aide de stratégies appropriées.

Résultats du sondage

Public interrogé : aperçu général



Graphique 1. « Depuis combien de temps enseignez-vous le français? »

75 % des enseignants universitaires interrogés avaient une grande expérience pédagogique, car ils travaillaient à l'école depuis plus de 11 ans. Un tiers des professeurs des écoles représentait des jeunes spécialistes et cette catégorie était plus hétérogène (Graphique 1).

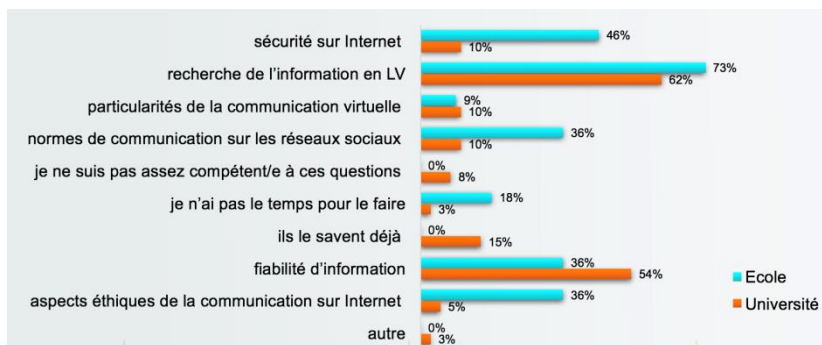
Usage des TIC en cours de FLE



Graphique 2. « Combien de temps accordez-vous aux études sur Internet dans vos cours? »

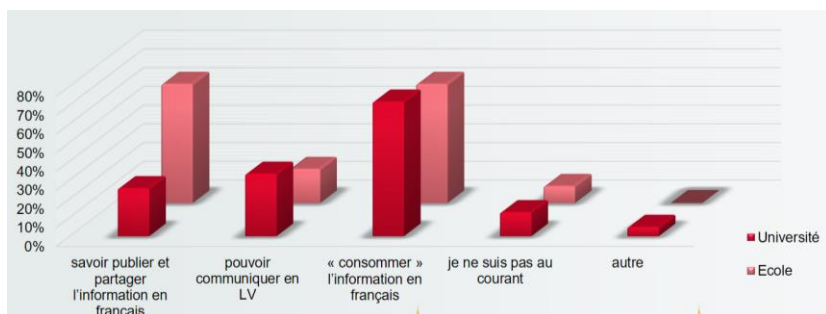
Quelle est la pratique d'usage du numérique par les professeurs dans les cours de FLE? Ni dans les universités ni dans les écoles on n'utilise le cours entier pour le travail avec le numérique (Graphique 2). En fait, moins de 10 % des professeurs des écoles accordent aux études sur Internet la moitié de leurs cours. La quatrième partie des collègues utilisent un quart de leur travail en classe au travail sur Internet avec les apprenants. La majorité des personnes interrogées ont confirmé qu'à cause de l'insuffisance d'équipement en classe, ils préféreraient donner ce type de travail à faire à la maison, même si le concept des classes inversées n'a pas encore trouvé beaucoup d'adhérents dans l'espace éducatif russophone.

Dans les réponses ouvertes, les enseignants ont écrit qu'ils utilisaient plutôt leurs propres ordinateurs portables personnels, les portables des élèves et leur équipement audio, ce qui simplifie le travail en classe lors des cours. Parmi les réponses « Autres », il y avait des réponses comme « d'après la nécessité », « On a très peu de temps. C'est pourquoi je ne l'utilise pas », « Normalement, c'est 20 minutes. On regarde la vidéo », « ... une fois par semaine », « Jamais ».



Graphique 3. « Pendant mes cours, j'accorde beaucoup d'attention aux particularités du travail sur Internet »

En parlant des particularités du travail sur Internet (Graphique 3) les enseignants de FLE des écoles et des universités accordent plus d'attention à la recherche d'information en langue vivante (LV) : 73 % et 62 % respectivement. La fiabilité de l'information (36 % pour les écoles) et (53 % pour les universités) se situe au deuxième rang et est suivie par la sécurité sur Internet.



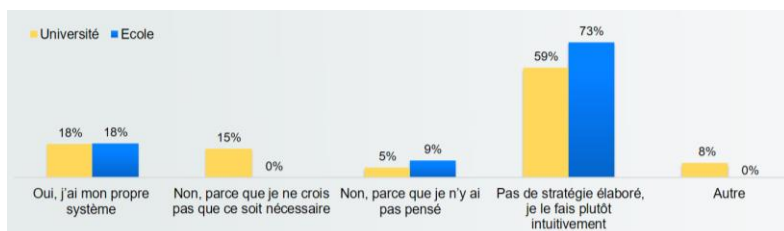
Graphique 4. « Dans l'usage de l'espace francophone numérique les étudiants ont tendance à... »

Particularités de travail dans l'espace numérique francophone

Comment les étudiants russophones travaillent-ils dans l'espace numérique francophone? Plus de la moitié d'entre eux (64 %) restent « consommateurs » de l'information en français. Seulement 18 % des personnes interrogées peuvent communiquer en français. Les élèves des écoles sont beaucoup plus actifs dans le partage de l'information ainsi que dans la rédaction autonome des messages en français. Parfois, les enseignants ne s'intéressent pas à ce type d'activité.

Les enseignants de FLE ont-ils la possibilité de systématiser et d'analyser leur algorithme de travail pour créer leur propre stratégie pour faire accéder des étudiants à l'espace numérique francophone? Pour unifier les réponses à cette question, on a précisé ce qu'on sous-entendait par ce terme :

- algorithme déterminé de travail;
- liste des sites rédigée selon un niveau croissant de difficultés;
- usage cohérent/conséquent de différentes plateformes Internet;
- stratégie du changement de différents types d'activité.



Graphique 5. « J'ai une stratégie élaborée pour l'introduction des étudiants dans l'espace numérique francophone »

D'après les données reçues, nous constatons que ce travail est réalisé plutôt spontanément, surtout pour les enseignants des écoles. Seulement 18 % (Graphique 5) des enseignants avaient un algorithme net dans ce domaine. En même temps, le pourcentage assez bas de réponses « Non, parce que je n'y ai pas pensé » nous montre

que même inconsciemment les professeurs se rendent compte de la nécessité de ce travail.

Usage des vocabulaires en ligne par les étudiants et l'accompagnement pédagogique

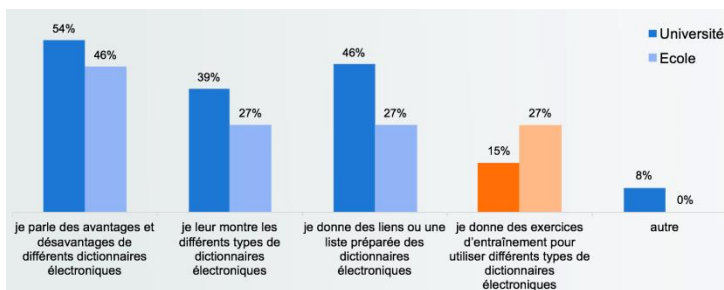
À titre d'exemple pour illustrer l'obligation de systématisation de ce travail, nous allons montrer comment les étudiants utilisent les vocabulaires en ligne et comment les professeurs organisent leur accompagnement pédagogique dans ce type de travail. Essayons d'analyser brièvement la demande et la proposition.



Graphique 6. « Quelles sont les difficultés des étudiants quand ils utilisent des dictionnaires électroniques (%) »?

D'après les étudiants, un peu moins d'un quart n'avait pas de problèmes avec l'usage des vocabulaires en ligne. Par contre, la majorité d'entre eux éprouvait les difficultés de différents niveaux qui sont reflétées sur le graphique (Graphique 6). Le chiffre qui doit attirer notre attention est 25 % des répondants qui ne savent pas travailler avec les dictionnaires en général.

Mais les professeurs eux-mêmes, comment organisent-ils leur travail pour faire apprendre à utiliser les vocabulaires en ligne ou les traducteurs électroniques? Consultons pour le savoir le Graphique 7.



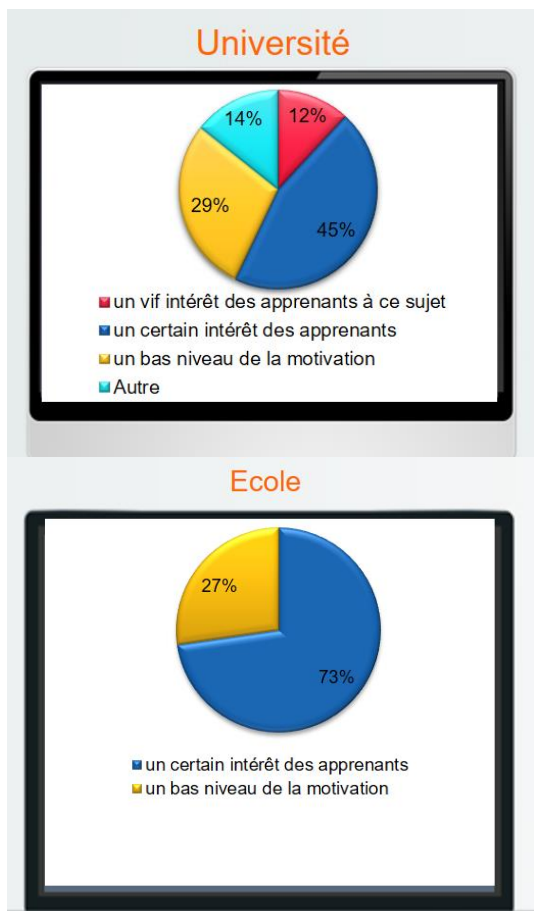
Graphique 7. « Pendant mes cours, j'explique en détail aux étudiants les particularités du travail avec des dictionnaires électroniques... »

Normalement, les professeurs attirent l'attention des élèves sur les avantages et les désavantages des versions électroniques des vocabulaires, donnent la liste des vocabulaires et présentent différents types des vocabulaires en ligne. Par contre, ils attirent peu l'attention des élèves sur les exercices d'entraînement pour mieux utiliser des vocabulaires en ligne dans leur pratique quotidienne.

Parmi les réponses ouvertes, il y avait par exemple « Je ne fais rien dans ce domaine ».

L'espace numérique en cours de FLE est-il toujours francophone?

Motivation des apprenants à l'étude du sujet « Francophonie »



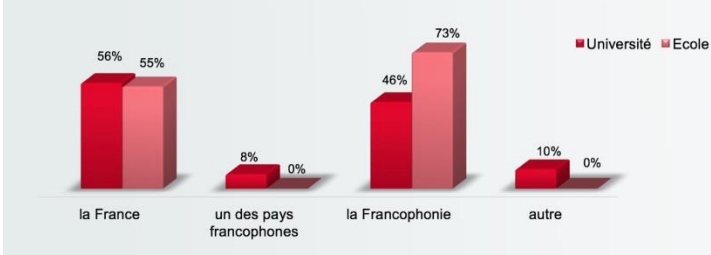
Graphique 8. « Lors de l'apprentissage du thème "La francophonie" je remarque... »

Pour mieux comprendre comment on pourrait organiser le travail des apprenants dans l'espace francophone numérique, analysons la motivation des débutants en FLE à l'étude de ce sujet. Une lecture attentive des chiffres (Graphique 8) révèle un pourcentage assez modeste de ceux qui s'intéressent vivement à ce thème. On remarque même l'absence de cette catégorie dans les réponses des professeurs des écoles. Un peu plus d'un quart des personnes interrogées a constaté dans les deux

types d'établissements un bas niveau de motivation à l'apprentissage relativement à cette thématique.

Les réponses ouvertes à cette question variaient de « Bien sûr, la culture et l'histoire de ces pays sont intéressantes pour les étudiants » à « Les apprenants posent la question suivante : "Pourquoi nous devons l'apprendre?" ».

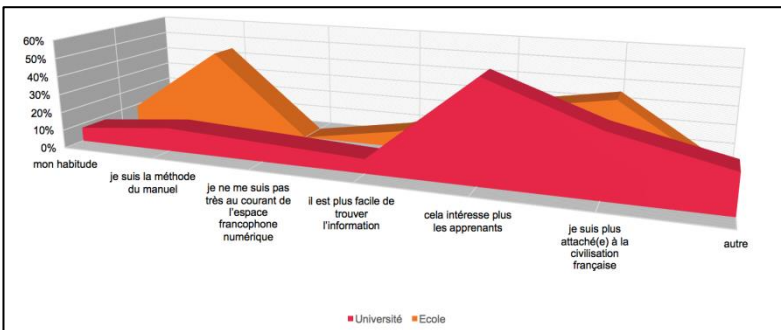
Approches des enseignants de FLE pour enseigner le sujet « La francophonie »



Graphique 9. « Quand je choisis des ressources numériques, je suis concentré(e) consciemment sur l'information concernant... »

Il est intéressant à notre avis de comprendre quels aspects visent les recherches des enseignants quand ils choisissent les ressources numériques pour le sujet « La francophonie ». Le Graphique 9 indique que la moitié d'entre eux est concentré sur l'information concernant la France. Les professeurs des écoles sont plus orientés vers la recherche d'information sur la francophonie en général. On constate un pourcentage très faible pour les caractéristiques des autres pays francophones.

Dans les réponses ouvertes à la question « Quand je choisis des ressources numériques, je suis concentré(e) consciemment sur l'information concernant... » et lors des entretiens les professeurs de français ont donné les précisions suivantes : « La France est à 85 %, avec les exemples de la Belgique et de la Suisse », « Les pays de l'Afrique », « Le Canada après le niveau B2 », « Des pays francophones, mais aussi la représentation de notre pays et de notre culture dans les pays francophones ».

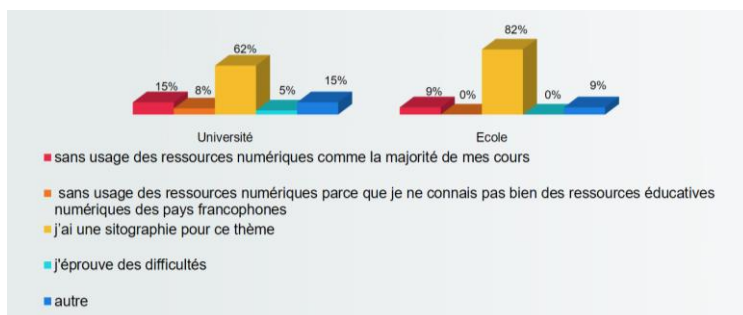


Graphique 10. « Pourquoi je suis concentré(e) en général sur la langue française de la France? »

En expliquant les raisons pour lesquelles les enseignants se concentrent plutôt sur la langue française de la France, ils disent que c'est cet aspect qui intéresse le plus les étudiants et que cela est plus simple pour eux.

Dans les écoles, 46 % des personnes interrogées disaient qu'ils suivaient les méthodes des manuels.

Les explications des enseignants sont les suivantes : « Je ne me concentre pas sur la France, je couvre à la fois la Suisse, la Belgique et le Canada, etc. », « La rationalité. Il est nécessaire d'enseigner à bien maîtriser une norme. Si vous apprenez tout à la fois, il y aura 0. », « Examen unique (équivalent au baccalauréat) : les élèves le passent en langue standard, style neutre », « ... comme c'est la norme grammaticale ».



Graphique 11. « L'enseignement du thème "La francophonie" se passe... »

Quel est le rôle des ressources numériques dans l'étude du thème « La francophonie »? D'après les chiffres du Graphique 11, on note que normalement les enseignants se limitent à donner aux apprenants une liste des sites sur le sujet en question. 8 % des professeurs des universités ont avoué qu'ils ne connaissaient pas bien les ressources éducatives des pays francophones. Si nous additionnons ce dernier chiffre avec celui qui représente les difficultés des enseignants, nous obtenons 13 %, ce qui illustre une lacune dans la pratique des enseignants dans ce domaine.

Communication numérique éducative en français : comment cela se passe-t-il dans la pratique des enseignants de FLE?

Si nous considérons la classe de FLE dans le contexte de l'enseignement mobile, il est important de comprendre que le travail en langue étrangère se réalise aussi grâce à l'usage des services de communication mobile (Titova et Avramenko, 2013, p. 11) parmi lesquels on retrouve les réseaux sociaux et le clavardage.

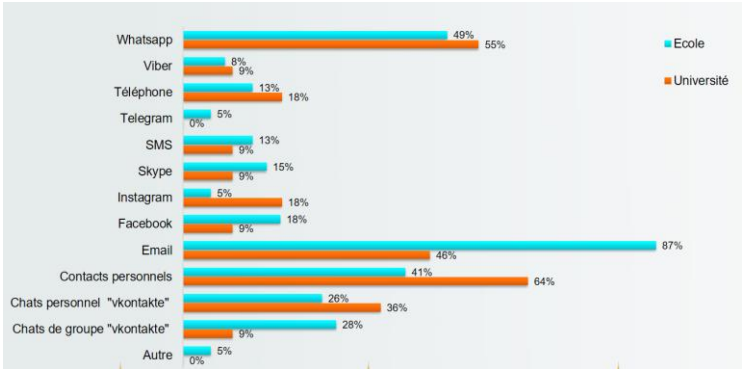
Communication par clavardage

Faire découvrir un espace francophone numérique, c'est aussi enseigner à nos apprenants la culture de la communication en français sur la Toile. Grâce aux outils numériques, les professeurs restent connectés avec leurs étudiants et leurs élèves du matin au soir. Est-ce que des enseignants profitent de cette possibilité pour pratiquer et étudier la langue française? Référons-nous aux chiffres.

Au premier regard pour les professeurs des écoles, c'est le courrier électronique qui domine par rapport aux autres moyens de communication (presque 90 %). Il est suivi par le clavardage WhatsApp et les contacts personnels. Mais si nous additionnons tous les « chats » proposés aux enseignants où se passe la communication entre les professeurs et les apprenants, nous allons voir que ce chiffre va doubler.

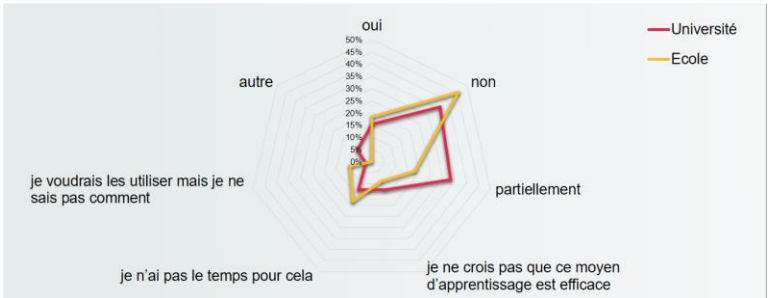
Il est à noter que les contacts personnels restent assez importants pour les deux catégories d'enseignants.

Dans la communication numérique, on garde cette tradition : par exemple, sur le réseau social « Vkontakte » qui est très populaire en Russie, les professeurs des universités et leurs étudiants communiquent quatre fois plus sur le clavardage personnel que sur celui du groupe.



Graphique 12. « Pour communiquer avec des étudiants sur Internet, je préfère... »

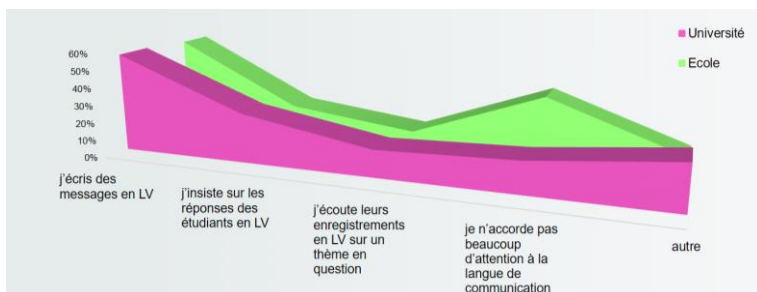
Les enseignants utilisent-ils des « chats » pour enseigner le français? Les données du Graphique 13 révèlent que la majorité des personnes interrogées a répondu négativement à cette question. 33 % des professeurs des universités les utilisaient partiellement dans des buts éducatifs.



Graphique 13. « J'utilise des "chats" en ligne non seulement pour la communication avec des étudiants mais aussi pour enseigner le français... »

12 % des professeurs des universités et des écoles voudraient en tirer profit mais ils ne savent pas comment faire. Seulement 15 % des professeurs des universités et 18 % des professeurs des écoles employaient ce type de communication dans des buts éducatifs.

Quelles formes de travail sont utilisées par les enseignants pendant la communication numérique avec les apprenants? (Graphique 14). Normalement (plus de la moitié des réponses), les enseignants écrivent les messages en langue vivante (LV); en même temps (surtout les professeurs des écoles), ils n'accordent pas beaucoup d'attention à la langue de communication. 18 % des professeurs des écoles insistent sur les réponses des étudiants en langue étrangère, les professeurs des universités sont plus exigeants (28 %) par rapport à cette question.

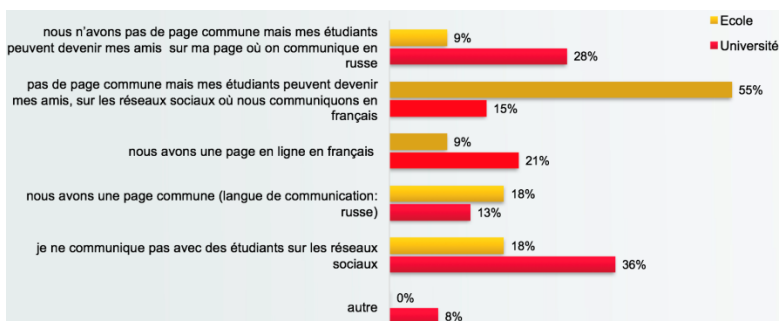


Graphique 14. « En communiquant avec mes étudiants sur les “chats” en ligne, j'utilise les formes de travail suivantes... »

En minorité, il y a ceux qui écoutent les enregistrements sonores des devoirs des apprenants (9 % des professeurs des écoles et 15 % des professeurs des universités). 50 % des réponses libres étaient « Je ne communique pas sur les “chats” avec les étudiants ».

Communication sur les réseaux sociaux

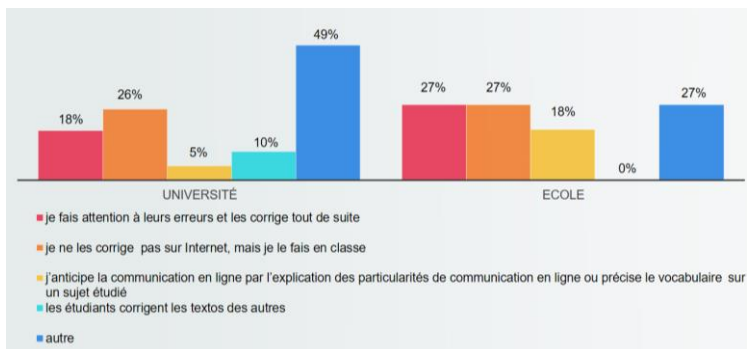
Les enseignants de français recourent-ils aux réseaux sociaux dans des buts éducatifs? Voyons le Graphique 15.



Graphique 15. « Je communique avec des étudiants sur les réseaux sociaux... »

Plus d'un tiers des enseignants des universités ne communiquent pas sur les réseaux sociaux avec les étudiants. Un peu plus d'un quart de ceux qui sont ouverts à cette communication le fait en russe et seulement 15 % en français. Par contre, 21 % ont créé une page commune pour pratiquer le français.

La moitié des professeurs des écoles sont « amis » avec leurs élèves sur les réseaux sociaux où ils écrivent leurs messages en français. En même temps, seule une minorité a une page en ligne en français.



Graphique 16. « En communiquant avec des étudiants en LV sur les “chats” et sur les réseaux sociaux, je... »

Comment les professeurs enseignent-ils le FLE en communiquant avec les apprenants sur les réseaux sociaux? Tout d’abord, on peut observer dans le Graphique 16 qu’ils font attention aux erreurs des étudiants. Mais ils les corrigent de manières différentes : les professeurs des universités préfèrent en parler en cours de langue plutôt que de les corriger tout de suite sur le site. Parmi les personnes interrogées, il n’y a pas beaucoup d’enthousiastes qui anticipent la communication en ligne par le travail préparatoire.

Il est intéressant que dans les universités des interviewés aient noté la correction entre les étudiants.

Les professeurs des écoles réagissent plus spontanément aux commentaires des élèves, en corrigeant leurs erreurs tout de suite sur le site. De plus, ils accordent plus d’attention à la préparation des élèves à la communication sur Internet.

Comme les réponses « Autre » représentent un pourcentage représentatif, citons des réponses des enseignants à la question « En communiquant avec des étudiants en LV sur les chats et sur les réseaux sociaux, je... »; « Sur les chats, je ne corrige pas les erreurs, pendant les cours – rarement, car je ne veux pas aggraver la peur de la communication en LV. » (2x); « Je fais des corrections seulement dans les messages personnels, si on me le demande. Je le fais soit en plaisantant, soit en posant la question »; « Je ne corrige que les erreurs les plus graves »; « Par tous les moyens, j’encourage la déclaration, même si elle contient des erreurs »; « Je souligne les erreurs »; « Je ne communique pas avec mes apprenants sur les réseaux sociaux » (68 % des réponses « Autre »).

Communication numérique éducative en français : partage d’expérience

Communication numérique éducative en français sur un chat : principes de base

En profitant de chaque possibilité de motiver les apprenants à communiquer en français, nous avons décidé d’utiliser dans des buts éducatifs un des moyens de communication numérique les plus populaires parmi les étudiants russophones : le clavardage WhatsApp.

Notre communication s’est basée sur les principes suivants :

- la participation de tous les étudiants du groupe indépendamment du niveau de leur maîtrise de la langue
- la permanence de la communication
- la bienveillance
- l’entraide
- le respect des opinions des autres
- la patience
- la créativité

D'après les statistiques obtenues lors de la recherche (Tableau 1) auprès des étudiants, rares étaient ceux qui profitaient du WhatsApp pour apprendre le français.

Réponses	%
Oui	9,1
Non	89,6
Autre	1,3

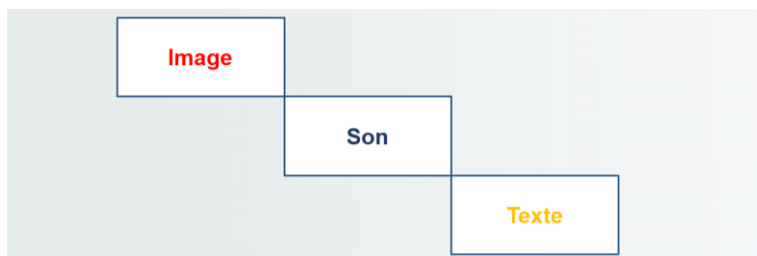
Tableau 1. « Avez-vous déjà utilisé WhatsApp pour apprendre le français? » (80 étudiants interrogés)

En outre, les étudiants croyaient que ce n'était pas un moyen efficace pour apprendre les langues étrangères, ce qui est illustré par les chiffres du Tableau 2.

Réponses	%
Oui	19,5
Non	62,3
Autre	18,2

Tableau 2. « Pensez-vous que WhatsApp est un bon moyen pour apprendre les LV? »

Quelles possibilités numériques du « chat » peuvent être utilisées dans des buts éducatifs? Ce sont : l'image, le son et le texte (Dessin 1).



Dessin 1. Potentiel éducatif des « chats » en ligne

Communication numérique éducative en français sur un « chat » : usage d'image

L'envoi des photos sur le chat est une pratique dont on peut profiter dans des buts éducatifs. Pour les professeurs, cela permet de partager les documents pour les cours. Pour les apprenants, c'est la possibilité d'illustrer leurs communications sur les sujets différents : vacances, personnes célèbres, endroits historiques ou géographiques du pays, etc.

Les téléphones intelligents modernes permettent aux étudiants de créer les photos-messages. Dans notre pratique, c'était de courtes phrases en français ou des commentaires qui illustraient les émotions des étudiants et avec lesquels ils décoraient les photos.

L'avatar, qui représente l'image informatique d'un internaute, peut être utilisé pour l'apprentissage par exemple de la civilisation française. Le professeur choisit une image pour l'avatar sur un des sujets sur la civilisation française ou d'un pays francophone et les étudiants doivent deviner de quoi il s'agit, celui qui donne une réponse correcte reçoit le droit de changer l'image de l'avatar sur le sujet de la

civilisation française qui lui paraît intéressant et ainsi de suite. On peut le faire à tous les niveaux d'apprentissage de la langue française, même avec les débutants. Dans notre pratique, les étudiants choisissent les sujets sur la chanson française, la gastronomie, la sculpture et le cinéma.

Les courtes vidéos en LV diffusées sur le chat sont une belle possibilité de pratiquer la compréhension de l'oral ainsi que la production orale après la vision de la vidéo.

Pour présenter leur ville natale en français, les étudiants peuvent faire de courtes vidéos avec des commentaires en français et les envoyer sur le « chat » commun pour ensuite en discuter en groupe.

Communication numérique éducative en français sur un « chat » : usage du son

Pour l'usage du son sur un « chat », il existe plusieurs possibilités :

1. Messages sonores en français du professeur.

Ce type de message rend possible pour l'enseignant d'économiser le temps que prend normalement l'écriture des textos; d'autre part, cela permet de varier les types de communication numérique.

2. Enregistrement sonore en français des étudiants.

Parfois, les enseignants demandent de leur envoyer les enregistrements des apprenants pour contrôler leurs devoirs. Cela amène plusieurs avantages pour les étudiants, par exemple : diminue la peur de s'exprimer au public, donne la possibilité d'entraînement supplémentaire avant d'enregistrer le message, etc.

Par contre, pour les professeurs, cela demande du temps supplémentaire. Mais la possibilité d'écouter et de réécouter les enregistrements des étudiants augmente l'efficacité de l'enseignement et contribue à la mise en place d'une approche individuelle de l'apprentissage.

3. Lien du document sonore authentique.

Cette possibilité permet aux étudiants d'écouter le discours français authentique autant de fois qu'ils en ont besoin indépendamment du lieu et de l'heure.

Communication numérique éducative en français sur un « chat » : usage du texte

Pour les natifs, le langage texto/langage SMS/écrit SMS qui représente le mélange de réduction orthographique et de jargon numérique n'est pas recommandé pour les débutants en français sauf des abréviations des mots souvent utilisés tels que :

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| - bcp = beaucoup | - parce que : pcq |
| - vmt = vraiment | - quand : qd |
| - pr = pour | - parce que : pcq |
| - tt = tout | - désolé : dsl |
| - lgtps = longtemps | - vmt = vraiment |
| - RSVP = répondez s'il vous plaît | - RSTP = réponds s'il te plaît |

Pour les apprenants du FLE au niveau débutant, on recommande plutôt :

- d'utiliser les phrases simples et courtes
- de respecter le registre linguistique (on choisit celui soigné)

Une autre particularité d'usage des textos sur le « chat » est l'usage des « smileys » ou des émoticônes qui sert parfois pour les débutants en LV de moyen compensatoire pour exprimer leurs sentiments, leurs attitudes ou leurs émotions.

Dans notre pratique, les membres du groupe communiquaient en français sur le « chat » avec le professeur, pour s'organiser, pour s'entraider, pour mieux mémoriser le vocabulaire (les étudiants inventaient des phrases avec des lacunes où il fallait mettre des expressions étudiées) et même pour s'amuser. Par exemple, les étudiants

ont inventé « des jeux intellectuels » : une série des questions (parfois amusantes) sur la civilisation française, qu'elles proposaient sur le « chat ».

Communication numérique éducative en français sur un réseau social.

Pour élargir l'espace de la communication en français, nous avons proposé à nos étudiants de créer un groupe sur Facebook. À l'instant des recherches sur la question (voir par exemple les travaux de Börekci et Aydin, 2019), cet espace numérique francophone nous a permis de réunir tous les étudiants qui apprenaient le français au sein de notre institut des langues étrangères et d'utiliser le français en dehors de la classe.

En même temps, nous considérons à faciliter la communication en français de nos étudiants avec les natifs. Il s'agissait tout d'abord des étudiants de notre université partenaire, l'Université Catholique de Lille en France, dont les étudiants apprenaient le russe et souhaitaient en savoir plus sur la Russie.

Comme les étudiants étaient, parfois, un peu gênés de s'exprimer en français « au grand public » sur la Toile, nous avons décidé de donner un statut « fermé » à notre groupe. Mais cela ne nous a pas empêchés de retrouver très vite « parmi nos amis » les représentants de non seulement de la Russie, mais de la France, du Canada, de la Moldavie, de l'Égypte et du Congo.

L'éventail des sujets de discussions était assez large : les passe-temps, la vie francophone à Moscou, les événements culturels de la capitale, les anniversaires, les discussions des problèmes actuels de la vie étudiante, l'échange de liens utiles, la préparation aux examens internationaux en français, etc.

Nous avons aussi fait face à quelques obstacles semblables à ceux vécus par nos collègues français qui avaient constaté les difficultés et même les échecs d'usage des actes d'apprentissage avec les formes de communication proposées par le Web 2.0. (Bourdet et Teutsch, 2012).

Le Web social (Mangenot, 2013) présente d'une part une dimension de partage entre internautes et, d'autre part, prévoit la nécessité de l'espace personnel géré par un individu d'après sa propre vision. Donc, quand on utilise le Web social dans des buts éducatifs, on prive l'apprenant de son espace privé car, dans ce contexte, il est contrôlé par l'enseignant et l'étudiant n'a plus autant de liberté pour s'exprimer qu'autrefois. En plus, au niveau débutant, en communiquant en langue étrangère il est limité dans ses moyens de s'exprimer.

Par exemple, il nous a fallu certains efforts pour persuader des apprenants de créer une page sur Facebook dans des buts éducatifs.

Communication numérique éducative en français sur un réseau social : accompagnement pédagogique

À quels aspects les enseignants doivent-ils faire attention en travaillant avec les apprenants sur le Web social? Voici quelques recommandations qui nous apparaissent intéressantes.

1. Persuader des apprenants de créer une page dans des buts éducatifs pour faire entrer le français dans la vie quotidienne des apprenants
2. Encourager à s'exprimer en français dans l'espace virtuel
3. Expliquer les particularités de communication sur les réseaux sociaux
4. Diminuer la peur de faire des erreurs
5. Élaborer la stratégie d'apprentissage. Pratiquer la production écrite et apprendre à :
 - a. demander et présenter l'information
 - b. exprimer et défendre son point de vue
 - c. argumenter
 - d. donner des commentaires

- e. exprimer ses émotions
6. Développer la compétence socioculturelle : savoir présenter son pays et stimuler l'intérêt vers d'autres cultures
7. Choisir la méthode de correction des erreurs : analyser les textes des commentaires et systématiser les erreurs pour ensuite les expliquer soit par les messages personnels, soit au cours de FLE
8. Apprendre à réagir spontanément non seulement avec des émoticônes, mais en écrivant des commentaires en français
9. Proposer des sujets de discussion pour faire interagir les apprenants, par exemple : « se présenter », « discuter de l'incendie à Notre-Dame de Paris », « vente de livres de cours par les étudiants »
10. Stimuler l'initiative des apprenants et leur créativité

Nous voudrions souligner que ce travail a fait réfléchir les étudiants sur la question « Qu'est-ce qui pourrait être intéressant pour un interlocuteur étranger qui voudrait en savoir plus sur mon pays? ». Il est évident que la réponse à cette question contribue à la formation de l'identité nationale de l'apprenant.

1. Discussion : espace numérique francophone

L'étude attentive des statistiques obtenues nous a permis de constater que :

1. L'espace numérique francophone n'est pas largement présenté en classe de FLE en partie à cause de l'équipement des salles d'étude.
2. La moitié des enseignants des universités et presque les trois quarts des professeurs de FLE des écoles n'ont pas de stratégie élaborée pour insérer les apprenants dans l'espace numérique francophone, mais en même temps ils sont persuadés de la nécessité de l'avoir.
3. De riches traditions culturelles et historiques entre la Russie et la France expliquent un accent très fort sur la civilisation française dans la présentation du thème « La francophonie ».
4. Les professeurs de FLE ne sont pas très au courant des ressources éducatives des pays francophones.

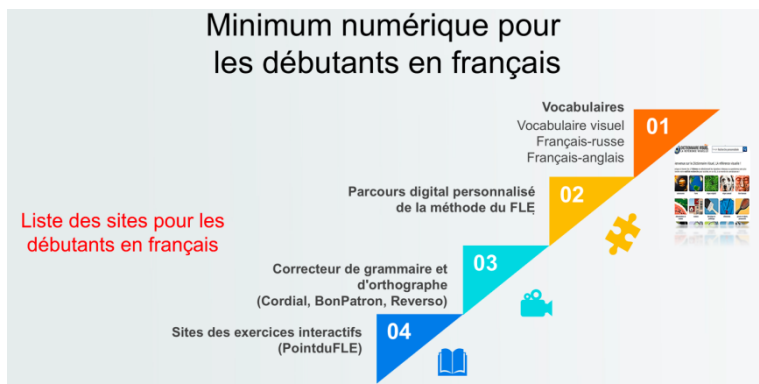
2. Communication numérique dans des buts éducatifs

Lors de la recherche, nous avons constaté que :

1. Certains enseignants évitent de communiquer avec les apprenants sur les « chats ».
2. La majorité de ceux qui communiquent avec les élèves et les étudiants en ligne ne profitent pas de ce moyen dans des buts éducatifs, ce qui explique que les enseignants ne travaillent pas beaucoup à l'élaboration d'accompagnement pédagogique dans ce domaine.
3. Les enseignants des universités et des écoles n'attirent pas beaucoup l'attention sur les particularités de la communication virtuelle et se concentrent plutôt sur les compétences informationnelles des apprenants (recherche de l'information, sa fiabilité).
4. L'exemple de l'usage des vocabulaires en ligne a illustré que l'élaboration des exercices d'entraînement pour le travail avec les ressources en français en ligne n'est pas très présente dans la pratique des enseignants.
5. Actuellement, la communication en ligne se passe sur les « chats » personnels entre le professeur et l'apprenant.
6. Le potentiel éducatif des réseaux sociaux n'est pas très apprécié par les professeurs.

Préconisations

1. L'espace numérique francophone continue d'avoir un grand potentiel pour éveiller l'intérêt des apprenants sur le sujet « la francophonie » et sur le choix de la langue française comme sujet d'étude.
2. Il est nécessaire d'étudier les meilleures pratiques des professeurs de FLE et stimuler la recherche pour aider les enseignants à élaborer leurs propres stratégies pour enseigner le sujet « la francophonie » avec des ressources numériques.
3. Pour faire entrer le français dans la vie quotidienne de nos apprenants, il faut profiter de différentes formes de communication numérique, soit sur les « chats », soit sur les réseaux sociaux. Mais pour le faire, il est nécessaire de promouvoir une culture de la communication en ligne en LV.
4. La communication groupée réfléchie permet de développer l'entraide entre les apprenants, forme la responsabilité et développe la créativité.
5. Pour élargir les possibilités d'usage des ressources numériques francophones, nous proposons la sitographie des ressources proposées par nos collègues québécois (voir les références).
6. Nous avons essayé d'élaborer le minimum numérique pour les débutants en français qui est présenté sur les dessins 2-4. Bien sûr, les sites proposés n'éliminent pas toutes les possibilités des ressources numériques pour l'apprentissage de la langue française.



Dessin 2. Minimum numérique pour les débutants en français

Minimum numérique pour les débutants en français (2)



Dessin 3. Minimum numérique pour les débutants en français

Minimum numérique pour les débutants en français. Communication.



Dessin 4. Minimum numérique pour les débutants en français

Conclusion

Pour rendre l'apprentissage de la langue française encore plus attrayant, il est nécessaire de :

- Revoir les possibilités d'usage du numérique lors des cours de FLE
- Élaborer la stratégie pour faire découvrir l'espace numérique francophone aux apprenants en se centrant sur leurs besoins, mais en tenant compte aussi de l'individualité de l'enseignant
- Voir l'idée de la francophonie numérique comme un outil complexe pour développer l'ensemble des compétences
- Redécouvrir la richesse de la francophonie numérique pour communiquer et vivre avec le français.

Diversité et développement culturels

TV5 Monde

TV5 Monde+ Afrique

TV5 Québec Canada

Images francophones

Journée internationale de la Francophonie

Jeux de la Francophonie

Forum sur le pluralisme culturel
Canal Académie
Association internationale des libraires francophones
Conseil francophone de la chanson
Réseau des médias (Mediaf)
Institut français

Acknowledgment

Cette publication a été préparée avec le soutien du « programme RUDN 5-100 » /
This publication has been prepared with the support of the « RUDN University
Program 5-100 ».

Bibliographic references

- AAEN, J. – DALSGAARD, C. 2016. Student Facebook groups as a third space: between social life and schoolwork. In: *Learning, Media and Technology*, vol. 41, n. 1, pp.160-186.
- ALONSO, S. – PEREZ I.J. – CABRERIZO, F.J. – HERRERA-VIEDMA, E. 2013. A linguistic consensus model for Web 2.0 communities. In: *Applied Soft Computing*, vol. 13, n. 1, pp.149-157.
- ANDERSON, B. 1983. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- BARROT, J. S. 2018. Facebook as a learning environment for language teaching and learning: A critical analysis of the literature from 2010 to 2017. In: *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 34, n. 6, pp. 863-875.
- BHATTACHARYA, S. – NATH, S. 2016. Intelligent e-learning systems: An educational paradigm shift. In: *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, vol. 4, n. 2, p. 83.
- BÖREKCI, R. – AYDIN, S. 2019. Foreign language teachers' interactions with their students on Facebook. In: *Computer Assisted Language Learning*, pp. 1-23.
- BOURDET J.-F. – TEUTSCH P. 2012. Réseaux sociaux en ligne et espace distancié d'apprentissage – Quelle transférabilité?, *Alsic* [Online, vol. 15, n. 2. Mis en ligne le 25 juin 2012, Available online: <http://journals.openedition.org/alsic/2500>; DOI : 10.4000/alsic.2500
- BUGMANN, J. – KARSENTI, T. 2018. Quand les robots entrent en classe. In: *Formation et profession*, vol. 26, n.1, pp. 142-145.
- CAPUANO, N. – CHICLANA, F. – FUJITA, H. – HERRERA-VIEDMA, E. – LOIA, V. 2018. Fuzzy group decision making with incomplete information guided by social influence. In: *IEEE Transactions on Fuzzy Systems*, vol. 26, n.3, pp. 1704-1718.
- COBOS, C. – RODRIGUEZ, O. – RIVERA, J. – BETANCOURT, J. – MENDOZA, M. – LEON, E. – HERRERA-VIEDMA, E. 2013. A hybrid system of pedagogical pattern recommendations based on singular value decomposition and variable data attributes. In: *Information Processing Management*, vol. 49, n. 3, pp. 607-625.
- DUGGAN, M. – BRENNER, J. 2013. The demographics of social media users. *Pew Internet Project*, pp.1-4.
- GUICHON, N. 2006. *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Paris. Ophrys. p.173 ISBN (10) 2-7080-1155-3 Available online : https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=M4s58aUZMWwC&oi=fnd&pg=PA7&dq=info:zLAVLr22-EJ:scholar.google.com&ots=uuVa9TtHPQ&sig=Lj8dKhbXK1mZevW2RX1AmmQYU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- EFREMOVA N.N. 2018. Izuchenie francuzskogo yazyka v rossijskom vuze: vozmozhnosti, problem, perspektivy. In: *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, vol. 7, n. 196, pp. 87-91.

- GUICHON, N. 2012. Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Les éditions Didier, Paris. ISBN-10: 2278072633.
- HERRERA-VIEDMA, E. – CABRERIZO, F.J. – CHICLANA, F. – WU, J. – COBO, M. – SAMUYLOV, K. 2017. Consensus in group decision making and social networks. In: *Studies in Informatics and Control*, vol.26, 3., pp.259-268.
- KARIMI, L., KHODABANDELOU, R. 2013. Perspective of Iranian university students about academic use of social networking sites: A study of Facebook. In: *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. vol. 2, n. 3, pp. 113–123.
- KARSENTI, T. 2019. Le numérique en éducation : pour développer des compétences. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- KARSENTI, T. – KOZARENKO, O. M. 2016. Novaya model' informacionnyh kompetencij studentov i vozmozhnosti ee primeneniya v prepodavanii/izuchenii inostrannyh yazykov. In: *Lingvometodicheskie i psihologo-pedagogicheskie aspekty prepodavaniya professional'no orientirovannogo inostrannogo yazyka v vuze : monografiya koll. avtorov pod red. professora M.V. Mel'nichuk.-M.: Nauchnye tekhnologii*, pp. 204-241.
- KARSENTI, T. 2018. Le numérique dans nos écoles : usages, impacts et charge de travail. Montréal : CRIFPE. ISBN : 978-2-923808-52-9.
- KARSENTI, T. – KOZARENKO, O. 2019. Technologies innovantes pour l'enseignement du FLE : quelles sont les stratégies pour les rendre plus efficaces? In: *XLinguae*, vol. 12, n. 1, pp. 128-144.
- KOZARENKO, O. 2018. Le numérique en classe de fle: comment agir pour amener nos apprenants à réfléchir ? In: *Xlinguae*, vol. 11, n. 1., pp. 230-251. ISSN 1337-8384.
- KUDRYASHIVA, S. V. 2015. Integratsiya internet-resursov v obucheniye inostrannomu yazyku: na materiale frantsuzskogo yazyka. In: *Vestnik SGYuA*. vol.5, n. 106, pp. 230-236.
- KUKULSKA-HULME, A. – VIBERG, O. 2018. Mobile collaborative language learning: State of the art. In: *British Journal of Educational Technology*, vol. 49, n. 2, pp. 207-218.
- LIMONGELLI, C. – SCIARRONNE, F. – TEMPERINI, M. 2015. A social network-based teacher model to support course construction. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 51, pp.1077-1085.
- MALEKO, M. – NANDI, D. – HAMILTON, M. – D'SOUZA, D. – HARLAND, J. 2013. Facebook versus Blackboard for supporting the learning of programming in a fully online course: The changing face of computing education." In: *2013 Learning and Teaching in Computing and Engineering*, pp. 83-89.
- MANGENOT, F. 2013. Internet social et perspective actionnelle. In : Ollivier, C. et Puren, L. (dir.). *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues. Le français dans le monde, Recherches et applications*, n. 54. pp. 41-51.
- MASI, L. 2018. Usage d'Internet chez les millennials : qu'en dit la littérature? Internet usage of millennials: What the literature reports? In: *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 66, n. 3, pp.165-174.
- MORA MORA H. – SIGNES PONT, M. – CASADO, G. – GILAR IGLESIAS, V. 2015. Management of social networks in the educational process. In: *Computers in Human Behavior*. vol. 51, part B, pp. 890-895.
- PORCEL C. – CHING-LOPEZ, A. – LEFRANC, G. – LOIA, V. – HERRERA-VIEDMA E. 2018. Sharing notes: An academic social network based on a personalized fuzzy linguistic recommender system. In: *Engineering Applications of Artificial Intelligence*, vol. 75, pp. 1-10.
- SECADES, V. – ARRANZ, O. 2016. Big data & eLearning: A binomial to the future of the knowledge society. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, vol. 3, n. 6, pp. 29-33.

- SYSOYEV, P.V. 2015. Napravleniya informatizatsii lingvisticheskogo obrazovaniya na sovremennom etape. In : Yazyk i kultura, vol. 1, n. 29, pp. 156-168.
- TITOVA, S.V. – AVRAMENKO, A.P. 2013. The evolution of training aids in teaching foreign languages, from computers to smartphones. In: Vestnik moskovskoho universiteta. Seriya 19: Lingvistika I mezhkulturnaya kommunikaciya Izdatel'stvo: Moskovskij gosudarstvennyj universitet imeni M.V. Lomonosova" Izdatel'skij Dom (tipografiya). Moskva. eISSN 2074-1588.
- TRAXLER, J. 2009. Current state of mobile learning // Mobile learning: Transforming the delivery of education and training. URL:<http://www.aupress.ca/index.php/books/120155>.
- WHITTAKER, A. L. – HOWARTH, G.S. – LYMN, K.A. 2014. Evaluation of Facebook© to create an online learning community in an undergraduate animal science class. In: Educational Media International, vol. 51, n. 2, pp.135-145.

Sitographie des ressources éducatives pour apprendre le français (Québec) :

Liste de vocabulaires avec des podcasts <https://frenchetc.org/vocabulary/>
Carrefour éducation : https://carrefour-education.qc.ca/guides_thematiques/votre_premiere_visite_sur_carrefour_education
Portail pour l'enseignement du français :
https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/liens_utiles/
Sites pour les débutants : French 101 : <https://ielanguages.com/frenchindex.html>
Alloprof : <http://www.alloprof.qc.ca/BV/Pages/ef1178-1.aspx>

Words: 7688

Characters: 50 924 (28,29 standard pages)

Prof. Thierry Karsenti, Ph.D., Director of CRIFPE
Canada Research on Education and Technology
University of Montreal
Canada
thierry.karsenti@umontreal.ca
<http://karsenti.ca>

Assoc. Prof. Olga Kozarenko, PhD.
Department of theory and practice of foreign languages
Russian Peoples Friendship University, Institute of Foreign languages
9, Mikluho-Maklaya
Moscow 117198
Russian Federation
kozarenko_om@rudn.university

Victoria Skakunova
Faculty of Foreign Languages and Area Studies
Lomonosov Moscow State University
1, Leninsky gory
Moscow 119991
Russian Federation
victoria.skakunova@gmail.com

Students' media competence formation in French foreign language teaching in the practice of higher education

[Formation de la compétence médiatique chez les étudiants en classe du français langue étrangère dans la pratique de l'enseignement supérieur]

Larisa E. Babushkina – Olga A. Kalugina

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.23

Abstract

The research examines the theoretical issues of the students' media competence formation in French foreign language teaching in the practice of higher education as an interdisciplinary concept that requires a conceptual study and methodological basis. The study revealed the essence, formed the definition of this phenomenon, showed up its structure. The essence and content of the concept of "media competence" are analyzed, the psycholinguistic features of students are revealed, and the possibilities of using media supports are examined. The analysis of the educational opportunities of media supports is carried out and an algorithm for organizing the work of students to create media supports for educational purposes is developed.

Key words: media competence, media competence formation, French as a foreign language, higher education practice, media competence formation approaches, media supports

Résumé

La recherche examine les questions théoriques de la formation de la compétence médiatique chez les étudiants en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur en tant que concept interdisciplinaire dont l'étude conceptuelle est une base méthodologique. L'essence et le contenu du concept de «compétence médiatique» sont analysés, les caractéristiques psycholinguistiques des étudiants sont révélées et les possibilités d'utiliser des supports médiatiques sont examinées. L'analyse des possibilités pédagogiques des supports médiatiques est réalisée et un algorithme permettant d'organiser le travail des étudiants en vue de créer des supports médiatiques pour les objectifs pédagogiques est développé.

Mots clés: la compétence médiatique, la formation de compétence médiatique, le français langue étrangère (FLE), la pratique de l'enseignement supérieur, les approches de la formation de compétence médiatique, les supports médiatiques

Introduction

La pertinence du sujet de la recherche.

En considérant l'influence croissante des technologies et des outils multimédias sur l'espace éducatif mondial, ainsi que la nécessité de modifier les formes, les méthodes et les approches de la formation professionnelle des étudiants (Birova et al., 2016), on peut conclure qu'il est important d'étudier les questions liées à la formation de la compétence médiatique chez les étudiants visant à améliorer la qualité de leur formation, éducation et développement aux différents niveaux de l'enseignement. Cet article est consacré à l'étude du problème de la formation de la compétence médiatique des étudiants en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur. Étant donné que la société est informatisée et que les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont activement utilisées dans le domaine de l'enseignement, l'attention de la science pédagogique sur les questions relatives à l'éducation aux médias est considérablement intensifiée.

L'enseignant est chargé d'enseigner aux étudiants à naviguer dans un grand flux d'informations, à synthétiser et à analyser cette information. Ainsi, la formation de la compétence médiatique chez les étudiants en classe du FLE dans la pratique de l'enseignement supérieur devient de plus en plus importante. L'utilisation de produits médiatiques est l'un des moyens les plus efficaces de former la compétence médiatique dans la pratique de l'enseignement supérieur. Le travail indépendant avec ces types d'informations, ainsi que la création directe de supports divers par les étudiants eux-mêmes, seront particulièrement productifs.

Une obligation de l'acquisition de haut niveau de la culture médiatique par des citoyens russes, du développement de leur capacité à utiliser les produits médiatiques pour leur accomplissement personnel, est cochée dans plusieurs programmes et documents gouvernementaux tels que: la loi fédérale «Sur l'éducation dans la Fédération de Russie»; le programme d'État «Société de l'information 2011-2020»; le concept du développement socio-économique à long terme de la Fédération de Russie pour la période jusqu'à l'an 2020, etc.

L'importance d'une activité responsable, créative et socialement positive des étudiants, la manifestation de leur activité créative et de leur initiative dans l'espace médiatique moderne pour la formation d'une perspective de vie décente sont soulignées dans la Stratégie d'action nationale en faveur des enfants pour 2012-2017. La nouvelle génération des *normes éducatives de l'État pour l'enseignement public supérieur* comprend déjà l'exigence relative à la formation des compétences chez les étudiants aux médias et au soutien technique des institutions de l'enseignement supérieur. Il est supposé que les étudiants, eux-mêmes, doivent être capables de créer des produits médiatiques réels et utiles pour les organisations éducatives, tout en ayant les connaissances nécessaires des lois de la perception sonore, et de la communication interculturelle ainsi que le concept d'infoéthique.

L'utilisation du potentiel éducatif des ressources médiatiques pour s'épanouir et se réaliser concrétise les problèmes posés par l'éducation d'une attitude responsable et sûre à leur égard, et la réalisation d'un niveau élevé de la culture médiatique personnelle par les adolescents devient l'une des conditions de leur autosuffisance potentielle et de leur évolution de carrière dans une société saturée de médias. Puisque la créativité et l'éducation aux médias commencent à être considérées comme des sphères interdépendantes de la socialisation d'une personne, la question se pose de mettre à jour les mesures d'éducation spécialement destinées à la jeunesse préconisant une créativité des médias.

En travaillant avec des textes médiatiques, les étudiants forment les mêmes qualités personnelles que celles que l'on retrouve dans la pédagogie traditionnelle lors de la lecture des livres (N.B. Kirillova, N.F. Khilko, etc.). Si nous tenons compte du fait que dans la société de l'information, le texte médiatique affecte les valeurs morales et éthiques et les valeurs culturelles de la jeune génération, apprendre à «lire» un tel texte, à percevoir le discours médiatique dans son ensemble et à produire ses équivalents éducatifs est une tâche urgente de l'enseignement supérieur.

L'expérience montre toutefois que jusqu'à présent, l'activité indépendante des étudiants en train de former leur compétence médiatique est l'un des domaines de pédagogie les moins développés. Au début du XXI^e siècle, des thèses de doctorat ont été soutenues dans divers domaines liés à l'éducation aux médias: histoire de l'art, études culturelles, sociologie de la culture, vie spirituelle, pédagogie, philologie, philosophie, etc.

En analysant la création de supports pédagogiques par les étudiants en tant que processus constitutif de leur culture médiatique, nous nous appuyons sur une expérience pertinente de l'histoire de la pédagogie nationale et des pratiques modernes. En particulier, sur: les résultats de la recherche liée aux problèmes de l'éducation cinématographique des écoliers, à son lien avec l'éducation spirituelle et

morale de l'individu; sur les programmes des cours pour les écoliers "Fondements de la culture de l'écran" et "Éducation aux médias", publiés en 1974 et 1985; sur le projet de norme d'éducation aux médias élaboré en 1998-1999; sur le modèle d'éducation aux médias de Baranova, etc.(2002)

Cependant, cette expérience est insuffisante, en particulier pour analyser la phénoménologie de la compétence médiatique et pour l'interpréter comme un concept exprimant la qualité personnelle d'une personne, car les définitions existantes de la compétence médiatique ne prennent pas suffisamment en compte les caractéristiques psychologiques des étudiants. La justification de la structure et du contenu des composantes de la compétence médiatique, des indicateurs de sa formation parmi les étudiants qui étudient le FLE, reste très problématique. La cohérence des indicateurs de perception et d'interprétation identifiés par Fedorov (2005) pour évaluer la compétence médiatique de l'individu, ainsi que l'opportunité d'identifier un indicateur de contact nécessitent une analyse particulièrement approfondie. Dans la pratique de l'enseignement supérieur la difficulté consiste à envisager des approches pour l'application du processus de création de supports pédagogiques par les étudiants. Ce qui est important, c'est l'analyse approfondie de la relation entre les approches culturelle, d'activité, centrée sur l'élève et environnementale avec l'approche sémiotique, qui n'est pas encore bien étudiée dans les sciences pédagogiques (Birova et al., 2017).

Il ressort de ce qui précède que le problème de notre recherche «La formation de la compétence médiatique des étudiants en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur» est actualisé par les contradictions suivantes: entre la portée scientifique de l'interprétation du terme «compétence médiatique» et la nécessité de clarifier ses composantes pédagogiques afin de l'utiliser dans la pratique de l'enseignement supérieur; entre l'expérience de familiarisation des étudiants avec la créativité des médias et les tendances actuelles en matière d'éducation aux médias et le développement de la société de l'information; entre le potentiel du processus de création par les étudiants de supports pédagogiques médiatique et le manque du développement de méthodes pour la formation de la compétence médiatique des étudiants en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur; entre la pratique pédagogique traditionnelle de l'éducation aux médias des étudiants, qui comprend la visualisation, l'analyse, l'intégration du produit médiatique dans le processus éducatif et la pratique novatrice, impliquant les activités indépendantes des équipes créatives des jeunes pour créer leur propre contenu multimédia éducatif.

La pertinence du sujet, les contradictions identifiées nous ont permis de formuler le problème de la recherche: dans quelles conditions dans le processus de création des supports pédagogiques médiatiques la compétence médiatique des étudiants se forme en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur.

L'objectif de cette recherche est d'examiner les moyens de former la compétence médiatique des étudiants en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur.

L'objet de la recherche est le processus de la formation de la compétence médiatique des étudiants en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur.

Le sujet de la recherche est le matériel multimédia utilisé comme moyen de former la compétence médiatique des étudiants en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur.

Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de résoudre systématiquement les tâches de recherche suivantes: étudier l'essence et le contenu de la compétence médiatique des étudiants en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur; examiner les caractéristiques psychologiques des étudiants à la première étape de l'éducation dans la pratique de l'enseignement

supérieur; déterminer le potentiel pédagogique des supports médiatiques dans le processus d'apprentissage en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur; déterminer les spécificités de la formation de la compétence médiatique des étudiants dans le processus de création de supports médiatiques par eux-mêmes en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur; proposer des recommandations sur l'utilisation et la création de supports médiatiques en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur.

L'hypothèse de la recherche: la formation de la compétence médiatique des étudiants dans le processus de création de supports médiatiques par eux-mêmes en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur sera efficace si:

1) dans le travail avec de produits médiatiques, des attitudes de valeur sur la perception des informations des médias se forment en vue du développement personnel des qualités spirituelles, morales et intellectuelles d'un individu;

2) lors de la création d'un produit médiatique, les étudiants sont inclus dans le processus technologique, ce qui est assuré par l'interdépendance des approches culturelle, d'activité, centrée sur l'élève et environnementale dans la conception du contenu de ce processus;

3) les activités des étudiants dans la création d'un produit médiatique leur permettent de modéliser et de refléter leur propre vision du matériel éducatif, tout en adaptant leur potentiel créatif personnel au monde des médias;

4) l'interaction pédagogique en forme de dialogue, la prise en compte des intérêts, les manifestations individuelles et les capacités créatrices des étudiants sont assumées dans le processus de création de supports pédagogiques médiatiques.

Revue de littérature

La recherche a été réalisée sur la base théorique de l'étude des travaux suivants:

- principales questions de la théorie moderne et de la méthodologie d'enseignement d'une langue étrangère (Arutyunova, 2019; Bim, 1988; Kashchuk, 2019; Kostina & Pronkina, 2015; Shukshina & Babushkina, 2014; Smirnova & Bagramova, 2018; Solntseva, 2019; Vetoshkin, 2015; Yakunchev & Gorshenina, 2013; Zimnyaya, 2003; Masalimova, et al. 2019.).

- concepts d'enseignement, centrée sur l'apprenant (Barieva et al., 2018; Hutorskoj, 2002; Kozarenko, 2019; Shukshina et al. 2016; Uilil & Sahril, 2018);

- idées sur l'informatisation de l'éducation (Lazutova, Falileev, 2016; Levina & Kostina, 2016, Borisova, et al., 2016).

- concepts des technologies de l'information et de la communication (TIC), supports pédagogiques médiatiques pour le développement de l'intelligence des étudiants (Kadakin et al. 2017);

- théorie et pratique de l'organisation du processus éducatif de l'enseignement supérieur sur la base de supports pédagogiques médiatiques (Kadakin et al., 2016; Saienko et al., 2019);

- théorie de l'apprentissage dans la société de l'information (Fedorov, 2005);

- points de vue sur la formation d'une culture de l'information personnelle (Gnezdilova & Zaitsev, 2018; Gurevich, 2011, etc.);

- théorie esthétique de l'éducation aux médias (Chevallier, 1980; Federman, 1997);

- théorie pratique de l'éducation aux médias (Balakishiyeva, 2017, Baranov, 2002; Muzykantet al., 2019);

- théories de "la pensée critique" (Freinet, 1994).

Matériaux et Méthodes

Pour résoudre les problèmes de cette recherche les méthodes suivantes ont été utilisées:

- analyse théorique de la littérature psychologique, pédagogique et scientifiquement méthodique, du matériel de recherche scientifique;
- étude et synthèse d'expérience pédagogique;
- activités d'évaluation et de contrôle de l'efficacité du travail avec du matériel médiatique en formant la compétence médiatique des étudiants en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur.

Aspects théoriques de la formation de la compétence médiatique des étudiants dans le processus de création de supports médiatiques par eux-mêmes en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur

À l'heure actuelle, la société impose à une personne des exigences particulières : éducation, dévouement, sens des relations interpersonnelles, capacité de travailler en équipe et, plus important encore, capacité de naviguer dans un énorme flux d'informations, de l'analyser et de le synthétiser, ainsi que de le mettre en pratique. L'enseignement supérieur a pour tâche de préparer une telle personne, de sorte que les normes régissant l'enseignement subissent actuellement des changements importants et changent de priorités.

L'expérience d'enseignement supérieur moderne montre que les étudiants maîtrisent mal le travail avec l'information et que les technologies et les méthodes visant à la formation et au développement de compétence médiatique en classe acquièrent une pertinence particulière. Ainsi, il devient nécessaire de résoudre le problème de la formation de la compétence médiatique des étudiants en classe du français langue étrangère (FLE) dans la pratique de l'enseignement supérieur.

Tout d'abord, ça vaut la peine d'être déterminée ce que c'est la compétence médiatique en général. Le concept de «compétence médiatique» se compose de deux parties : «médias» et «compétence».

Média (du latin "media", "medium" signifie "moyen", "médiateur") est un terme introduit à l'origine pour faire référence au phénomène de "culture de masse" ("mass culture", "mass media"). C'est un type de culture de la société de l'information qui fait partie du concept de culture générale et qui est représenté par des publications imprimées telles que : livres, journaux, magazines, cinéma, radio et télévision, ressources d'Internet, tout ce qui relie une personne au monde extérieur, informe, divertit, promeut, a un impact sur les évaluations, les opinions et le comportement des personnes (Bim, 1988).

Une attention particulière devrait être portée à l'essence du terme «compétence» et à ses caractéristiques concernant l'apprentissage d'une langue étrangère. P.S. Gurevich interprète le concept de "compétence" comme "... la capacité à intégrer les connaissances et les maîtrises à leur utilisation dans l'environnement externe" (Gurevich, 2011: 148). Selon Zimnyaya (2003), Hutorskoj (2002) le terme «compétence» comprend un ensemble de compétences pertinentes d'une personne et son attitude personnelle à l'égard du sujet de son activité. Selon ces chercheurs, le concept de "compétence" devrait être compris comme un ensemble de qualités personnelles interdépendantes, prédéterminées par rapport à un certain ensemble d'objets, de processus et de phénomènes qui sont nécessaires pour réaliser des activités productives de haute qualité.

Les compétences sont les principales unités d'évaluation de la qualité et des résultats de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans la littérature de recherche, ce concept est abordé sous différents angles, ce qui est associé à la complexité de la structure de l'activité professionnelle dans divers domaines. La compétence agit comme un concept intégré, alliant les qualités personnelles de l'individu grâce à l'expérience professionnelle des activités d'une personne. La compétence est un

ensemble des qualités personnelles de l'individu en action. Nous estimons que la compétence médiatique des étudiants est un ensemble de leurs qualités professionnelles, médiatiques et créatives.

Il convient de souligner une grande diversité de terminologie dans la recherche scientifique liée au concept de «compétence médiatique». De nombreux chercheurs (Baranov, 2002, Fedorov, 2005, Hutorskoj, 2002, etc.) ont analysé différentes définitions et ont découvert que la terminologie non normalisée était utilisée dans le monde moderne. Par conséquent, tant dans les études étrangères que celles nationales sur ce sujet, des termes courants tels que «éducation aux médias», «information», «informatique», «multimédia», «éducation aux médias» et «éducation audiovisuelle» sont souvent utilisés comme synonymes (Fedorov, 2005: 82).

L'origine des idées sur la compétence médiatique en Europe est liée à l'émergence de la presse et du cinéma dans les années 20-30 du XX siècle. Les études de S. Freinet (1994) sont particulièrement intéressantes. C'est un pédagogue français qui associe avec succès le pédocrisme de la pédagogie européenne et le travail créatif dans la rédaction et l'imprimerie lors de la création de journaux scolaires en dehors des horaires des classes. S. Freinet (1994) a examiné le développement de la compétence médiatique dans le processus de création de «textes libres» en tant qu'article de journal. Par conséquent, depuis le début de l'éducation aux médias, l'essence même de la compétence médiatique avait un lien direct avec le processus de réalisation de la personnalité face aux médias, ce qui induit une transformation du rôle historiquement établi du créateur et amène le processus de développement de la compétence médiatique à l'invention d'un nouveau plan de pensée et à la mobilisation de l'information, caractéristiques de la position de pragmatisme dans la philosophie étrangère (Freinet, 1994).

L'avis de S. Freinet, qui ne considérait le cinéma et la photographie que comme un divertissement et un moyen d'apprentissage, était particulièrement remarquable. Il était «une manifestation d'une nouvelle forme de pensée et d'expression» (Freinet, 1994: 82). S. Freinet (1994) est convaincu que les participants au processus éducatif «devraient maîtriser le langage des médias audiovisuels» par analogie avec la connaissance pratique de base de la peinture, car «si vous ne dessinez pas vous-même, mais regardez le tableau, c'est une seule chose, mais si vous pouvez dessiner vous-mêmes, donc vous pouvez apprécier mieux le travail d'un autre artiste» (Freinet, 1994: 51). Les idées de S. Freinet (1994) ont formé les conditions préalables à l'introduction des débuts créatifs personnels d'un étudiant et d'un enseignant dans le processus de création de ressources médiatiques. Il convient également de noter qu'en tant qu'artiste, tout en travaillant sur une image, il crée son propre espace de création personnel, de même que le créateur d'une ressource médiatique doit pouvoir créer son propre espace d'informations reflétant des aspects personnels. Cette idée de créer une ressource médiatique place ce processus au niveau de la créativité, ce qui forme les conditions préalables à l'émergence d'idées sur la compétence médiatique des étudiants en classe d'une langue étrangère dans la pratique de l'enseignement supérieur. Il est évident que la création de l'environnement pédagogique médiatique par un enseignant est une condition préalable à la création réussie d'une ressource médiatique créée par un étudiant.

Vers les années 1970, l'introduction de l'éducation aux médias dans les écoles supérieures ont été activement mises en œuvre, ce qui a permis de prendre en compte la personnalité de l'enseignant à compétence médiatique. Par exemple, en France, en 1975, l'Institut de formation pour le développement de la culture cinématographique a été créé. Il prévoyait l'impact de l'éducation aux médias sur les universités. La tâche de former des éducateurs qualifiés aux médias a atteint un niveau de priorité, ce qui a permis de rapprocher le domaine d'influence de l'éducation aux médias vers le système de perfectionnement professionnel. Au niveau du ministère

dans le système éducatif français, des médias étaient considérés comme une «école parallèle» (terme introduit par Federman (1997) en tant que traducteur d'éléments de connaissance, souvent différents de ceux d'un enseignant ou d'un manuel. Au niveau fédéral, il a été noté que l'apprentissage par les médias devrait être pris en compte par l'école classique.

J. Chevallier (1980) note que le nombre de tâches d'éducation aux médias créées en 1977 pour les éducateurs aux médias, ainsi que la compréhension et l'évaluation esthétique du contenu des ressources médiatiques comprenaient: «amener les étudiants à créer leurs propres courts métrages basés sur l'art de la photographie; choisir des passages musicaux avec des étudiants pouvant accompagner certains épisodes ; dispenser une formation pratique sur les enregistrements sonores» (Chevallier, 1980: 27). En 1978, ces tâches ont été complétées par «l'inclusion des étudiants dans le tournage de leurs propres reportages vidéo et photographiques; au niveau pratique, organiser la création de petits documents vidéo par les étudiants eux-mêmes» (Chevallier, 1980: 34). En conséquence, le début des années 70 a été marqué par le début de la fusion des orientations esthétiques, sémiotiques et activités de l'éducation aux médias dont les conditions préalables à l'émergence d'idées sur la compétence médiatique de l'enseignant ont été activement mises en œuvre dans le processus de création artistique indépendante avec les médias. On peut dire qu'en raison de l'influence des composantes de la connaissance et de l'esthétique sur le processus de création des ressources médiatiques, la personnalité se développe dans les résultats des activités, qui peuvent à ce stade être considérées comme une compétence médiatique de l'enseignant.

Sur la base de ce qui précède, on peut distinguer les caractéristiques de la compétence médiatique, ainsi que ses formes : l'utilisation de produits médiatiques dans n'importe quel domaine de la vie, l'absence de frontières territoriales, la simultanéité de la synthèse auditive, visuelle, verbale, même olfactive et gustative dans les médias modernes, la formation d'un type de pensée fondamentalement différent aussi que des principes de la perception interactive de l'information dans la culture médiatique, l'altérité des relations entre l'auteur et le lecteur, aussi qu'entre le producteur et le consommateur.

La compétence médiatique est un phénomène multifonctionnel. Un certain nombre de chercheurs distinguent les fonctions suivantes de la compétence médiatique:

- la fonction informative, grâce à laquelle l'information sociale est stockée et accumulée dans la société à l'aide des outils créés par l'humanité;
- la fonction communicative, grâce à laquelle l'information est échangée;
- la fonction normative ou idéologique, grâce à laquelle la compétence médiatique est responsable du processus de socialisation de l'individu, de l'assimilation de l'expérience sociale, des normes, des connaissances, des idéaux, correspondant à une telle ou telle société;
- la fonction détente ou divertissante qui est associée aux besoins de l'homme en repos mental et physique; grâce à cette fonction la compétence médiatique offre de nombreuses possibilités de relaxation: télévision, internet, jeux informatiques, etc.
- la fonction créative qui permet de satisfaire la curiosité dans n'importe quel domaine de la vie, de prendre part au développement et à la transformation du monde;
- la fonction intégrative grâce à laquelle la compétence médiatique favorise l'unification d'un peuple, conserve tout ce qui est accumulé par l'État, crée un lien entre les générations;
- la fonction intermédiaire grâce à laquelle la compétence médiatique établit un lien entre les structures de la société.

La compétence médiatique des étudiants s'exprime sous forme d'indicateurs de contact, de motivation, de conceptualité, d'évaluation et de création. Le problème de la formation de compétence médiatique des étudiants est particulièrement actuelle,

en raison du développement rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC). Il permet aux étudiants de naviguer dans le monde des médias, de percevoir, d'analyser, d'évaluer et de mettre en pratique de manière adéquate les données obtenues des médias, d'Internet, des films, etc.

La compétence médiatique des étudiants est une combinaison de niveaux de développement personnel, c'est à dire la capacité de percevoir le texte du média, d'analyser le texte du média, d'évaluer le texte du média, de faire preuve de créativité dans les médias, d'acquérir de nouvelles connaissances dans le domaine des médias.

Ainsi, la formation de la compétence médiatique de la jeune génération devient l'une des priorités dans le domaine de l'éducation. Aujourd'hui, il est nécessaire non seulement de donner des connaissances toutes faites, mais aussi faire savoir comment cultiver une culture de leur formation, de leur changement et de leur transformation. Ces problèmes peuvent être résolus grâce à l'éducation aux médias, c'est-à-dire en préparant les étudiants à l'utilisation des médias.

Caractéristiques psycholinguistiques des étudiants en début d'apprentissage de l'enseignement supérieur

La société revendique la formation d'une personnalité d'une éducation moderne qui sait résoudre les différentes tâches à la manière indépendante, penser de manière critique, développer et défendre son point de vue et ses croyances, renouveler et mettre à jour en permanence ses connaissances grâce à l'auto-éducation, améliorer ses compétences et les appliquer de manière créative.

L'une des tâches principales d'un enseignant de langues étrangères est d'enseigner à apprendre. Pour cela, il est nécessaire de créer des conditions permettant aux étudiants de chercher consciemment à maîtriser de nouvelles connaissances.

L'enseignement d'une langue étrangère aux étudiants se fait à la fois sous la direction d'un enseignant et au cours d'un travail indépendant.

Pour que la formation se déroule avec succès, il est nécessaire de prendre en compte un certain nombre de caractéristiques psychologiques et linguistiques des étudiants.

L'attention est l'un des principaux domaines d'activité mentale des étudiants. Il nous permet de comparer, de peser et d'examiner soigneusement les parties du tout, d'associer une nouvelle impression à l'ancienne.

C'est à ce titre-là que la question se pose: comment stimuler l'activation de l'attention pendant l'enseignement?

Tout d'abord, les étudiants devraient être intéressés par la matière qu'ils étudient. L'enseignant doit veiller à ce que le matériel, d'une part, ne perde pas en nouveauté, de l'autre part, soit accessible à la perception.

En effet, quand l'attention de l'étudiant devient arbitraire et il peut se concentrer sur la résolution de problèmes plus longtemps, le matériel sera absorbé encore plus rapidement.

La mémoire est le processus psychologique et physiologique le plus important qui détermine le développement et le progrès intellectuel de l'individu.

Selon les recherches scientifiques, la base des mécanismes de la mémoire à court et à long terme est la même, mais il existe encore quelques divergences, par exemple, avec la manifestation de la mémoire à long terme certains changements morphologiques se produisent dans l'appareil des neurones.

La manifestation de ces changements est stimulée par de multiples exercices. Par conséquent, une révision et des exercices de consolidation des informations reçoivent des conditions préalables à la transition du niveau de la mémoire à court terme au niveau de la mémoire à long terme. C'est pourquoi la tâche principale d'un enseignant de langues étrangères est l'organisation rationnelle de la révision du matériel.

Lorsqu'on organise une révision, on doit connaître avec quelle vitesse on oublie l'information reçue.

Selon les psychologues, le processus d'oubli est très intense, en particulier au début de l'assimilation d'une langue. Par exemple, dans la littérature il y a des données suivantes: environ 40% du matériel est oublié pendant une demi-heure après la présentation; environ 34% du matériel est oublié le lendemain; environ 21% du matériel est oublié après 30 jours (Bim, 1988).

Faisons également attention au fait qu'il existe trois types de mémoire impliqués dans la classe du français langue étrangère: mémoire acoustique, mémoire visuelle et mémoire sensori-motrice. L'enseignant doit faire attention au type de mémoire qui prévaut chez l'étudiant.

La forme graphique du mot est cruciale pour les étudiants qui ont une bonne mémoire visuelle. Ils représentent visuellement ce qui est écrit à la main et en parlant ils lisent ces mots dans leur esprit. Mais la connaissance pratique de la langue est davantage associée à la mémoire acoustique. Par conséquent, un étudiant qui n'a développé qu'une mémoire visuelle apprend lentement la langue française. Il est difficile pour lui de mémoriser le son et l'intonation. Sa prononciation est respectivement mauvaise. Et au contraire, il apprend facilement la grammaire, car il visualise immédiatement les terminaisons.

Les étudiants pensent en utilisant des images sonores ayant la mémoire acoustique développée. Les deux autres types de mémoire jouent un rôle complémentaire. Un étudiant qui possède une bonne mémoire acoustique apprend une langue étrangère plus facilement qu'un étudiant avec une mémoire visuelle développée. Il se souvient facilement des mots entrés oralement, mais pas de différentes formes grammaticales, telles que la terminaison ou la déclinaison.

Un étudiant avec une mémoire sensori-motrice bien développée pense plus facilement par des images apprises à la suite d'une activité motrice. Les images sonores et visuelles n'ont aucune signification pour lui. En lisant, il perçoit une à une les syllabes et les mots, ressentant clairement les mouvements effectués lors de l'articulation active de ces mots. Possédant ce type de mémoire il est le plus difficile pour un étudiant à apprendre une langue étrangère. Mais, Selon les chercheurs ce type de mémoire est rare.

Par conséquent, on peut conclure que la formation utilisant du matériel vidéo sera plus efficace car presque tous les types de mémoire sont impliqués. Les étudiants peuvent à la fois percevoir des informations à l'aide de supports vidéo et créer leurs propres supports vidéo.

Depuis l'adolescence, l'étudiant essaie d'exprimer son désir d'affirmation, d'expression de lui-même, de capacité de défendre ses points de vue et ses convictions avec une force particulière. Les facteurs qui, à ce niveau d'apprentissage d'une langue étrangère, revêtent une importance particulière, sont l'orientation communicative croissante de l'apprentissage d'une langue étrangère et la création d'un climat psychologique favorable à la communication, ainsi que l'orientation professionnelle. D'où le choix du matériel, sa nature problématique, stimulant les échanges d'opinions, encourageant la réflexion, le choix viennent. A cet âge, le désir d'indépendance se manifeste avec une urgence particulière, et l'enseignant doit examiner attentivement son style de communication avec les étudiants (Fedorov, 2005).

Dans les conditions où l'étudiant enseigne une langue étrangère, il est nécessaire de s'assurer qu'il est intéressé par la réussite d'un cours de langue étrangère. De toute évidence il faut s'appuyer sur la conscience, l'orientation créative, l'indépendance, l'activité, les intérêts cognitifs, y compris les intérêts professionnels, pour former sa personnalité de toutes les manières possibles, pour la développer de manière globale au moyen d'une langue étrangère (Balakishiyeva, 2017).

La prise en compte de toutes les caractéristiques psychologiques dans l'enseignement d'une langue étrangère contribue sans aucun doute à créer un effet

positif dans la formation de la culture médiatique et l'organisation du travail avec du matériel vidéo.

Résultats et discussion

Les conditions pour la formation de la compétence médiatique des étudiants dans le processus de création de supports médiatiques par eux-mêmes en classe du FLE dans la pratique de l'enseignement supérieur

Dans les conditions de la médiatisation rapide de la société moderne, du développement de TIC, de la redondance et de la confusion des flux d'informations, de la disponibilité générale et de la prévalence de divers types de technologies, les adolescents ont non seulement pu utiliser n'importe quelle ressource d'Internet, mais aussi créer et placer facilement leurs sites Web, blogs, microblogs, photos sur Internet, du matériel audio et vidéo, pour former divers types de communautés sur Internet, pour mener des activités en réseau. Ces circonstances indiquent le besoin urgent de formation de la compétence médiatique des étudiants, étroitement liées à un champ d'information.

Les adolescents modernes ne peuvent plus se passer de films, de télévision, d'Internet, de divers types de réseaux sociaux, de jeux informatiques, etc. Tout cela conduit à un changement d'orientation dans le domaine de l'éducation aussi.

À l'heure actuelle, les étudiants ne doivent pas seulement être capables de naviguer dans un large flux d'informations médiatiques, de sélectionner consciemment les informations pertinentes, d'avoir des compétences pratiques pour travailler avec les médias, mais aussi d'avoir des connaissances audiovisuelles, une pensée créative, une bonne imagination, une perception morale et éthique et un goût artistique.

Sur cette base, l'enseignant est confronté à une tâche importante: apprendre à un adolescent à naviguer dans le flux d'informations médiatiques, lui apprendre à analyser et à synthétiser des informations obtenues à partir de sources médiatiques, et à lui apprendre à créer ses propres supports médiatiques.

En créant un espace pour la réalisation d'idées créatives dans le développement et l'application de contenus audiovisuels modernes dans divers projets (recherche, création, jeux de rôle, orientation, informations) et d'autres activités, les anciens formats sont remplacés par de nouveaux formats de textes vidéo, audio et autres supports, graphismes 3D, sites open source, Web sémantique, éditeurs multiplateformes, téléviseurs et plus.

Cela permet, dans le processus d'interaction pédagogique, de réaliser plus largement les outils et technologies de convergence des supports médiatiques, en communiquant avec les adolescents en tant que partenaires actifs du processus éducatif créatif, en vue de la réalisation des objectifs de l'éducation, de la formation de la compétence médiatique des étudiants.

La création et l'utilisation de divers supports médiatiques dans le processus d'apprentissage permettent à l'enseignant de développer activement de différents types de pensée des étudiants, de créer une conscience esthétique et une expérience de l'activité artistique et créative, d'analyser les causes psychologiques et pédagogiques de l'impact du matériel médiatique sur le développement personnel, de définir leur attitude à l'égard des textes médiatiques perçus.

Afin de posséder des techniques de formation de la compétence médiatique des étudiants, l'enseignant doit maîtriser les technologies suivantes : organisation d'un climat psychologique favorable et d'un système de motivation interne pour travailler avec des fichiers médiatiques ; diagnostics du développement général des étudiants, du déroulement du processus éducatif et de ses résultats ; gestion de l'apprentissage et de l'activité cognitive des étudiants, y compris l'aspect de l'orientation pratique vers la

créativité indépendante dans le domaine des arts audiovisuels; auto-analyse des résultats d'apprentissage (réflexion).

Également pour une formation réussie de la compétence médiatique des étudiants, il convient de se référer aux normes éducatives de l'État, selon lesquelles l'équipement technique et médiatique du processus éducatif devrait fournir: l'organisation des événements de masse, des réunions, des séminaires, des conférences, des olympiades, des activités récréatives des étudiants qui donnent la possibilité de visionnage de films et de vidéos, ainsi que l'organisation de travaux scéniques, de représentations théâtrales, accompagnés de son, lumière et multimédia; la publication des recherches d'étudiants, des produits médiatiques des étudiants; l'enregistrement, la manipulation d'images et la sonorisation; audio-, videoaccompagnement de projets éducatifs et autres documents axés sur le développement de la culture de l'information et des médias des étudiants en cours facultatifs et complémentaires, élargissant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour la mise en œuvre de nouvelles formes et méthodes d'enseignement.

L'une des principales caractéristiques de l'activité médiatique de l'étudiant devient celle de créer un texte. Le reste de l'activité médiatique est réalisé avec la conversion d'informations textuelles en un autre type d'information médiatique.

Sur la base de ce qui précède, on peut noter que l'alphabétisation d'un étudiant joue un rôle important dans la création de produit médiatique: il a besoin de lire, d'avoir un discours compétent, d'être ouvert d'esprit, d'être une personne polyvalente et de s'efforcer d'un développement d'épanouissement personnel.

Ainsi, la formation de la compétence médiatique des étudiants devient l'une des priorités dans le domaine de l'éducation. Aujourd'hui, il est nécessaire non seulement de donner des connaissances toutes faites, mais aussi de cultiver une culture de leur formation et de leur changement, de leur transformation et de leur conversion.

Compte tenu des caractéristiques d'âge des étudiants, l'apprentissage du français langue étrangère sera beaucoup plus facile avec du matériel vidéo, car ils contribuent à l'actualisation des connaissances, affectent tous les types de mémoire et sont capables de maintenir l'intérêt des étudiants au bon niveau.

Il convient également de noter que l'établissement d'enseignement et l'enseignant doivent créer certaines conditions pour que les étudiants puissent apprendre le français langue étrangère, ce qui est inextricablement lié à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication et implique un changement d'idées sur les activités créatives constructives des étudiants dans le domaine des médias.

Pour former efficacement la compétence médiatique des étudiants en classe du FLE, nous suggérons d'utiliser un ensemble de conditions pédagogiques. L'analyse de la littérature psychologique et pédagogique, l'expérience de l'enseignement supérieur, nous a permis d'identifier les conditions pédagogiques suivantes:

1. Adaptation du niveau individuel de formation de la compétence médiatique et des caractéristiques individuelles des étudiants. Cette condition est exprimée par la mise en œuvre d'une approche individuelle de l'enseignement du FLE, par la création des conditions psychologiques confortables dans un groupe en classe du FLE, par la réalisation d'une surveillance continue de la formation de compétence médiatique des étudiants. La création de cette condition implique le développement d'un système de valeurs des étudiants, de leurs qualités personnelles, d'un accroissement du niveau de leur motivation et de leur activité dans le processus d'apprentissage du FLE.

2. Modélisation du travail indépendant dans différents types d'activités éducatives (analyse, recherche, conception, créativité). Cette condition se traduit par la construction d'un parcours d'apprentissage individuel pour chaque étudiant, par

l'accomplissement des fonctions de rôle à chaque étape du travail dans l'environnement de l'éducation aux médias, par la liberté de choisir la forme de travail dans l'environnement de l'éducation aux médias et les moyens de créer des produits médiatiques, par l'utilisation de méthodes d'enseignement actives et interactive en classe du FLE. La mise en œuvre de la condition implique une formation intensive de compétences dans l'utilisation des TICs, des compétences professionnelles, médiatiques et créatives des étudiants en classe du FLE.

3. Fonctionnement indépendant dans l'environnement de l'éducation aux médias créé par un enseignant du FLE. Cette condition est liée avec l'immersion de chaque étudiant dans le processus d'activité constructive créative, l'assurance d'une interaction mutuelle des participants dans le processus éducatif dans l'environnement d'éducation aux médias du FLE, en utilisant les TICs, les multimédias, les hypermédias dans la création d'un produit médiatique.

4. Assurance de la coopération de l'enseignant et des étudiants dans le processus de travail avec de diverses ressources médiatiques. Cette condition est visée à la formation effective de compétence médiatique des étudiants dans l'enseignement du FLE sous réserve d'une interaction individuelle continue, d'une coopération entre les étudiants et l'enseignant qui joue le rôle de tuteur.

La réalisation de la première condition suppose la création d'un environnement psychologiquement confortable pour des étudiants dans le processus d'apprentissage du FLE, la surveillance continue de leur état émotionnel et le processus de formation de leur compétence médiatique. La formation de compétence médiatique des étudiants en classe du FLE est indissociable de la conception et du fonctionnement de produits médiatiques dans un environnement de l'éducation aux médias créé à partir de divers textes médiatiques au moyen des TICs, du multimédia, etc. Par conséquent, l'activité d'un enseignant de FLE est inextricablement liée à l'immersion des étudiants dans une activité de création constructive des produits médiatiques utilisant les TIC, ce qui se reflète dans la création de la deuxième condition pédagogique. La réalisation des troisième et quatrième conditions implique la formation de compétences professionnelles, créatives et médiatiques des étudiants en cours d'apprentissage du FLE et contribue à l'immersion dans des activités constructives créatives, où les étudiants démontrent leur créativité, réalisent leur expérience professionnelle et personnelle, augmentent le niveau de compétences professionnelles, médiatiques et créatives.

Organisation du travail des étudiants sur la création de supports médiatiques par eux-mêmes en classe du FLE dans la pratique de l'enseignement supérieur

Analyse des capacités éducatives des supports médiatiques. Comme mentionné précédemment, l'utilisation des vidéos vous permet d'organiser le processus éducatif de manière beaucoup plus efficace car ils contribuent à l'actualisation des connaissances et au maintien de la motivation pour apprendre au niveau approprié.

Le terme "vidéo" (du latin "video" signifie "je vois") comprend un large éventail de technologies pour l'enregistrement, le traitement, la transmission, le stockage et la lecture de matériel visuel et audiovisuel sur des moniteurs.

En outre, les supports vidéo sont considérés comme l'un des types de moyens techniques d'enseignement, qui permettent de transmettre des informations et de recevoir des informations en retour dans le processus de perception et d'assimilation de ces informations en vue du développement ultérieur de certaines compétences chez les étudiants en classe du FLE (y compris l'expression orale). Le matériel vidéo utilisé en classe du FLE doit être authentique, c'est-à-dire créés par des locuteurs natifs, alors qu'ils ne sont souvent pas de nature éducative et ne sont pas liés au processus d'apprentissage.

L'expérience pratique montre que l'utilisation de la vidéo est un moyen efficace de développer la pensée verbale des étudiants et de résoudre plusieurs

problèmes simultanément, ce qui correspond au principe d'une approche intégrée de l'apprentissage. Les étudiants reçoivent une représentation visuelle de la vie, des traditions et des réalités linguistiques des pays francophones. L'utilisation d'enregistrements vidéo contribue à l'individualisation de l'apprentissage et au développement de l'activité de la parole motivée des étudiants. En raison du changement d'impression et de l'impact émotionnel de la vidéo, l'attitude personnelle des étudiants est formée à l'égard de ce qu'ils voient.

Sur la base de la documentation disponible sur Internet, ainsi que de notre propre analyse des services et programmes vidéo existants, nous présentons une brève analyse des plus populaires d'entre eux:

1. *Youtube* est un site d'hébergement de vidéos qui offre aux utilisateurs la possibilité de stocker, diffuser et afficher des vidéos.

L'avantage incontestable de ce site est qu'il est possible de travailler avec des textes authentiques, d'écouter les paroles de locuteurs natifs et d'entretenir un dialogue avec eux.

Également sur le portail Youtube, on peut trouver une énorme quantité de documents vidéo variés qui peuvent être à la fois divertissants et éducatifs.

Un autre avantage incontestable est l'interactivité. On peut interagir directement avec le créateur de la vidéo, poser des questions, mener une conversation active. On peut également lancer «diffusion en direct», ce qui nous permet de partager les dernières informations.

L'un des inconvénients les plus importants de ce site est l'absence d'options d'édition des vidéos.

2. *HyperCam* nous permet d'enregistrer des actions à l'écran avec la possibilité de les éditer. Le programme permet de créer facilement et rapidement des présentations vidéo, des vidéos de formation, des clips de démonstration. Il peut être installé à la fois sur un ordinateur personnel et sur un appareil mobile.

Un inconvénient important est que la version complète de ce programme est payée.

3. *Rambler Vision* est un portail multimédia interactif. Il permet aux utilisateurs du Web d'afficher des travaux auparavant inaccessibles à un large éventail de téléspectateurs. En outre, les auteurs ont la possibilité de présenter leurs œuvres à un large public. À l'heure actuelle dans Rambler Vision il y a cinq sections:

Animation (des dessins de festival uniques en provenance de grands studios d'animation qui sont presque impossibles à voir sur les principales chaînes de télévision).

Art vidéo (une culture vidéo alternative, conceptuelle et expérimentale, cinéma non formaté, annonces et rétrospectives de programmes de festivals).

Clips vidéo (des vidéos musicales, y compris celles non formatées).

Films documentaires (courts métrages de documentaires professionnels).

Cinéma (annonces de grands films).

4. *Movie Maker* est l'un des éditeurs vidéo les plus populaires qui nous permet de couper et de coller la vidéo, d'ajouter divers effets et la musique. Il est convient à la création de vidéos et à la création de présentations.

Algorithme de la création de supports médiatiques par des étudiants en classe du FLE dans la pratique de l'enseignement supérieur

Les particularités des activités médiatiques des participants au processus éducatif résident dans le fait que la plupart des projets médiatiques reposent, dans leur mise en œuvre, sur des algorithmes de développement de structure très similaire.

L'algorithme de création de produits médiatiques qui favorise la formation de compétence médiatique des étudiants comprend les composants suivants: analyse, discussion, évaluation de produits tout faits de haute qualité, familiarisation avec la terminologie de l'éducation aux médias ; exercices sur la conversion de supports

médiatiques d'un type à un autre, détaillant un projet de création de ces produits; recherche d'idées, élaboration d'un scénario de texte médiatique planifié, planification d'un produit médiatique, création de storyboards, modélisation, y compris utilisation de structures graphiques (croquis, graphiques, diagrammes, cartes mentales, etc.), étude de questions théoriques sur le sujet, analyse d'options pratiques des activités disponibles et des ressources nécessaires; préparation des supports médiatiques; analyse du texte d'écran en détails ; création de votre propre produit médiatique en tenant compte de vos connaissances théoriques, besoins, intérêts et compétences.

Sur la base de l'algorithme ci-dessus, on invite les étudiants à développer, par exemple, un projet sur le sujet «Problèmes environnementaux».

Objectif du projet: Education de l'environnement et formation d'une culture écologique du comportement des étudiants basée sur le développement professionnel, spirituel et moral de l'individu à travers des activités conjointes des étudiants et des enseignants.

Tâches du projet:former une citoyenneté active de la jeune generation; promouvoir l'éducation morale, environnementale, esthétique et professionnelle des jeunes; étudier la situation environnementale dans le monde, dans notre pays et dans notre ville; coordonner des activités pratiques des jeunes dans l'étude et l'évaluation de l'état de l'environnement sur l'exemple de notre ville et de ses banlieues;encourager un sens de la responsabilité personnelle des jeunes pour l'environnement;développer l'initiative et la créativité des étudiants à travers l'organisation d'activités socialement importantes; diffuser les connaissances environnementales non seulement dans les internats, mais également parmi la population locale, en utilisant diverses activités et formes de travail.

Étape 1

Les étudiants sont invités à regarder la vidéo éducative aussi que la vidéo sur la création de ce genre de vidéos, par exemple, sur la chaîne de Youtube: "Comment faire une vidéo"; "Animaker Tutorial"; "Comment faire une vidéo en ligne".

Étape 2

Les étudiants sont encouragés à créer leur propre vidéo animée en utilisant le texte proposé sur la base du site Web Animaker et du programme Movie Maker.

Étape 3

Les étudiants sont encouragés à développer leur propre vidéo sur le sujet «Problèmes environnementaux».

Au début il faut choisir un format vidéo. On propose le format de la vidéo documentaire.

On doit également choisir un programme de traitement des clips. Movie Maker est la meilleure option, car ce programme est facile à utiliser et à télécharger gratuitement sur PC.

Les étudiants préparent un scénario, réfléchissent au lieu et à l'heure du tournage, au scénarimage et à la coupure du texte.

Pour une étude plus approfondie du problème, les étudiants sont invités à analyser du matériel médiatique différenciés sur ce sujet.



Image 1. Mexique : un chewing-gum biodégradable.

Url: <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-flle/mexique-un-chewing-gum-biodegradable>

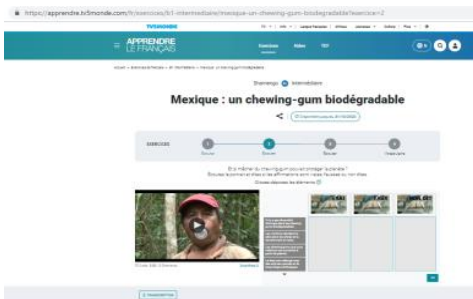


Image 2. Mexique: un chewing-gum biodégradable. Exercices de français: B1 intermédiaire.

Url: <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/b1-intermediaire/mexique-un-chewing-gum-biodegradable?exercice=2>

MEXIQUE : UN CHEWING-GUM BIODÉGRADABLE

Voix off

Jesus Manuel Aldrete, producteur de chewing-gum biodégradable, Chetumal, Mexique.

Une fois mastiquée, une grande partie des trois millions de tonnes de chewing-gums consommés tous les ans dans le monde se retrouve sur l'asphalte, et souvent sous nos semelles.

Pour éviter de dépenser des fortunes à décoller ces gommes synthétiques issues du pétrole, une coopérative mexicaine a lancé il y a cinq ans un chewing-gum 100 % biologique et biodégradable.

Jesus Manuel Aldrete, producteur de chewing-gum biodégradable

C'est une idée folle, mais si tu mâches du plastique, ça veut dire que tu mâches du pétrole et que tu pollues l'environnement. Nous, on n'est pas dans une logique marketing, mais dans une posture idéologique.

Voix off

La production de ce chewing-gum, unique au monde, commence ici dans les forêts tropicales mayas, sur le tronc de ces sapotilliers, dont la sève, appelée « chicle », est récoltée par des *chicleros*.

Jesus Manuel Aldrete, producteur de chewing-gum biodégradable

Quand un *chiclero* commence à comprendre qu'il y a un nouveau débouché économique et qu'il va pouvoir gagner le double de ce qu'il gagne jusqu'à présent, c'est clair qu'il se dit « j'ai envie de rester ici ». On a commencé à travailler avec six communautés ; maintenant, on en compte plus de quarante-six, réparties sur un million d'hectares.

Voix off

Ce latex, chauffé à près de cent degrés et malaxé sans relâche pendant deux heures, est ensuite mélangé à des arômes naturels et du sirop d'agave biologique.

Jesus Manuel Aldrete, producteur de chewing-gum biodégradable

Faire un chewing-gum bio, c'est pas si facile. Les produits végétaux se dégradent facilement. Comment réussir à conserver leur fraîcheur, leur élasticité, leur saveur ? Sans produits chimiques.

Voix off

Aujourd'hui, ce chewing-gum si différent des autres, qui se désagrège entièrement au bout de quelques semaines, trouve l'essentiel de ses *aficionados* en Europe.

Jesus Manuel Aldrete, producteur de chewing-gum biodégradable

Nous sommes sur un marché de niche. Notre offre est toute petite, mais elle a beaucoup de valeur. C'est la conservation du poumon du monde qui est en jeu. Le poumon du monde !

Voix off

Alors, prêts à protéger la planète en faisant des bulles ?

Participez à l'aventure de nos pionniers « Shamengo ».

Image 3. Texte: Mexique: un chewing-gum biodégradable.

Étape 4

Les étudiants sont encouragés à préparer leur propre texte et à réaliser une vidéo basée sur ce texte. Pour un travail plus productif, on fait attention à ce plan : 1. Problème environnemental dans le monde ; 2. Problème environnemental en Russie ; 3. Déchets ; 4. Pollution de l'air ; 5. Pollution de l'eau ; 6. Espèces menacées ; 7. Destruction des ressources naturelles.

Étape 5

Montage et téléchargement de vidéo faite sur Youtube. Présentation du projet.

Ainsi, on voit que la création de vidéos éducatives contribue non seulement à la capacité de naviguer dans une grande quantité d'informations, mais éduque également l'étudiant, lui apprend à penser de manière créative, favorise la maîtrise de l'information.

Ainsi, la compétence médiatique, formée dans le processus de création et d'application d'informations vidéo, donne aux enseignants une idée dont les textes médiatiques, faisant partie de la vie quotidienne, aident à comprendre le monde qui nous entoure, l'environnement riche en informations, dans les diverses variations sociales, les positions économiques et politiques, affecter le niveau de compétence médiatique des étudiants.

Conclusion

L'une des tâches principales de l'éducation moderne est d'enseigner aux étudiants à naviguer dans un large flux d'informations et à leur enseigner l'éducation aux médias.

L'un des moyens les plus productifs de former la compétence médiatique des étudiants consiste à utiliser et à créer leurs propres vidéos éducatives.

La compétence médiatique des étudiants s'exprime sous forme d'indicateurs de contact, de motivation, de conception, d'évaluation et de création. Le problème de la formation de compétence médiatique des étudiants est particulièrement pertinente dans nos jours, dès lors que des TICs développent plus rapide que possible. Elle permet aux étudiants de naviguer dans le monde des médias, de percevoir, d'analyser, d'évaluer et de mettre en pratique de manière adéquate les données obtenues des médias, d'Internet, de films vidéo, etc.

L'utilisation de matériel vidéo en classe du FLE est de plus en plus populaire car elle contribue à l'actualisation des connaissances et au maintien d'une motivation interne à apprendre le FLE. Le matériel médiatique peut être utilisé en classes du FLE ainsi qu'en classes complémentaires.

Les supports médiatiques créés par des étudiants, utilisés en classes du FLE doivent quand même être authentiques, alors que de nature pédagogique et liés au processus d'apprentissage.

La formation de compétence médiatique des adolescents en tant que guide de l'espace informationnel est le processus d'interaction pédagogique le plus important et le résultat de l'éducation aux médias. Donc, c'est une priorité dans le domaine du développement culturel et pédagogique de la génération de la jeunesse moderne. La formation de la compétence médiatique de l'individu est pertinente et demandée dans une société riche en informations avec un accès ouvert à toutes les informations des médias dans l'espace mondial de l'information ou de la société avec de futurs changements radicaux dans la sphère éducative, avec des approches convergentes et interculturelles des nouveaux médias pour l'organisation créative du processus éducatif et cognitif.

L'importance théorique de la recherche réside dans le fait que le contenu de la notion de compétence médiatique est révélé, ainsi que la possibilité d'utiliser des supports médiatiques pour former la compétence médiatique des étudiants en classes du FLE dans la pratique de l'enseignement supérieur.

L'importance pratique en est qu'on propose un algorithme pour l'organisation du travail indépendant des étudiants dans le processus de création de supports pédagogiques médiatiques lorsqu'ils étudient le FLE dans des établissements d'enseignement supérieur.

Bibliographic references

- ARUTYUNOVA, ZH.M. 2019. Voyage au pays de la lecture. Récits d'écrivains contemporains de langue française (niveau avancé). Traveling to the reading country. Stories of modern francophone language writers (advanced stage). In: A study guide on the French language using original texts to develop reading and speaking skills. Moscow. Languages of the Peoples of the World. 124 p. ISBN 978-5-6042214-1-9. Available online: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37155602>
- BABUSHKINA, L.E. – BALAKISHIYEVA, V. 2017. K voprosu o formirovani mediakompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza [On the question of the media competence formation of pedagogical institution students] Evsevievskiy chteniya. Seriya: Lingvistika i metodika: mezdistiplinarniy podhod: sbornik nauchnih trudov, Saransk. pp. 58-63. Available online: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32566967>
- BABUSHKINA, L.E. – KADAKIN, V.V. – SHUKSHINA, T.I. – FALILEEV, A.E. – PISKUNOVA, S.I. 2017. Technology of linguistic competence formation of students in pedagogical institution. In: Ponte, vol. 73, n. 2, pp. 109-118. Available online: <http://www.pontejournal.net/mainpanel/abstract.php?TOKEN=gRkgF5411G&PID=P-J-D56W9>
- BARANOV, O.A. 2002. Mediaobrazovanie v shkole i vuze [Media education at school and university]. Tver': Izdatel'stvo Tverskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 87 p.

- BARIEV, A K. – KIRIEVA, Z.R. – ZHOU, N. – KADI, S. 2018. The overcoming the communication barriers of students as means of a personalization of education. In: Journal of Social Studies Education Research, vol. 9, n. 3, pp. 398-409. Available online: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35720853>
- BIM, I.L. 1988. Teoriya i praktika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole: problemy i perspektivy: uchebnoe posobie [Theory and practice of German teaching in secondary school: problems and prospects: a manual]. Moscow: Prosveshchenie, 256 p.
- BIROVA, J. – OCOVAY, J. – VASBIEVA, D.G. 2016. Implementation of New Teaching Technologies during the Action Research by Experienced Language Teachers. In: IEJME: Mathematics Education. vol. 11, n. 8, pp. 3089-3103. ISSN: 2468-4945.
- BIROVA, J. – VASBIEVA, D.G. – MASALIMOVA, A.R. 2017. Communication in French Foreign Language Learning by Implementing the Aspects of Interculturality. In: *Kommunikacie*. vol. 19, n.4, pp. 95-104. ISSN: 1335-4205.
- BORISOVA, O.V. – VASBIEVA, D.G. – MALYKH, N.I. – VASNEV, S.A. 2016. Problem of Using Innovative Teaching Methods for Distance Learning Students. In: IEJME: Mathematics Education. vol. 11, n. 5, pp. 1175-1184. ISSN: 2468-4945.
- CHEVALLIER, J. 1980. Cine-club et action educative. Paris: CNDP. 64 p.
- FEDERMAN, J. 1997. National Television Violence Study. Santa Barbara: Center for Communication and social Policy University of California. 54 p.
- FEDOROV, A. V. 2005. Mediaobrazovanie, mediagramotnost', mediakritika i mediakultura. [Media education, media literacy, media criticism and media culture] In: *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. n 6. pp.134-138. Available online: <http://vovr.ru/upload/6-05.pdf>
- FREINET, C. 1994. Oeuvres pedagogiques. Paris : Seuil. T. 1. 591 p.
- GNEZDILOVA, E.V. – ZAITSEV, A.A. 2018. Роль медиатекста в формировании картины мира современного человека / The role of mediatext in the formation of the picture of the modern world. In: *Gumanitarnye Nauki I Obrazovanie* [The Humanities and Education], vol. 9, n. 2, pp. 146-151. Available online: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35451673>
- GUREVICH, P.S. 2011. *Culturology*. Moscow: KNORUS. 448 p.
- HUTORSKOJ, A.V. 2002. Klyucheve kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of the student-centered education paradigm]. *Narodnoe obrazovanie* [National Education]. n. 2. pp. 54-68. ISSN: 0130-6928.
- KADAKIN, V.V. – SHUKSHINA, T.I. – PISKUNOVA, S.I. – BABUSHKINA, L.E. – FALILEEV, A.E. 2016. Pedagogical Conditions of Multilevel Foreign Languages Teaching in Pedagogical Higher Education. In: *International Journal of Environmental and Science Education*, vol. 12, n. 14, pp. 6603-6615. Available online: <http://www.ijese.net/makale/945>
- KASHCHUK, S. 2019. Competences representing the goal of foreign language learning: is the approach real? [Les competences en objectif d'apprentissage des langues: mythe ou realite?]. In: *XLinguae*, vol. 12, n. 1XL, pp. 40-49. ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X, DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.04
- KOSTINA, E.V. – PRONKINA, V.M. 2015. Tests as the modern means of assessment of the students' progress in learning English. In: *Gumanitarnye Nauki I Obrazovanie* [The Humanities and Education], vol. 22, n. 2, pp. 91-93. Available online: <http://elibrary.ru/download/94457070.pdf>
- KOZARENKO, O.M. 2019. Evaluation criteria for research work of students in a foreign language and the principles of their development [Критерии оценки исследовательской работы студентов в иностранном языке и принцип

- ципныхразработки]. In: *XLinguae*, vol. 12, n. 2, pp. 195-209. ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X, DOI: 10.18355/XL.2019.12.02.16
- LAZUTOVA, L.A. – FALILEEV, A.E. 2016. Using of Google resources for formation students' lexical skills teaching foreign languages at language faculties. In: *Gumanitarnye Nauki I Obrazovanie [The Humanities and Education]*, vol. 26, n. 2, pp. 96-99. Available online: <http://elibrary.ru/download/39734170.pdf>
- LEVINA, E.A. – KOSTINA, E.V. 2016. Using educational podcasts to teach the bachelors speaking in foreign language. In: *Gumanitarnye Nauki I Obrazovanie [The Humanities and Education]*, vol. 26, n. 2, pp. 99-102. Available online: <http://elibrary.ru/download/21198861.pdf>
- MASALIMOVA, A.R. – KORZHUEV, A.V. – VASBIEVA, D.G. – GALUSHKIN, A.A. – MAIDANGALIEVA, ZH.A. – ZAITSEVA, N.A. 2019. Preservation of National Languages as a Factor of National Security in the Contemporary World. In: *European Journal of Science and Theology*. vol. 15, n. 2, pp. 113-121. ISSN: 1841-0464.
- MUZYKANT, V.L. – PONOMARENKO, E.B. – BARABASH, V.V. – DENISENKO, V.N. – SHLYKOVA, O.V. 2019. New media: invective language transformation of global communication. In: *XLinguae*, vol. 2, n.1, ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X, pp. 80-90. DOI: 10.18355/XL.2019.12.01.06
- SAIENKO, N. – KALUGINA, O.A. – BAKLASHOVA, T.A. – RODRIGUEZ, R.G. 2019. A stage-by-stage approach to utilizing news media in foreign language classes at higher educational institutions. In: *XLinguae*, vol. 12, n.1, pp. 91-102. DOI: 10.18355/XL.2019.12.01.07. Available online: http://xlinguae.eu/2019_12_01_07.html
- SHUKSHINA, T.I. – BABUSHKINA, L.E. 2014. Formation of sociocultural competence among students of a pedagogical higher education institution using ICT when learning foreign languages. In: *Life Science Journal*, vol. 11, n.6, pp. 565-568. ISSN: 2372-613X.
- SHUKSHINA, T.I. – BUYANOVA, I.B. – GORSHENINA, S.N. – NEYASOVA, I.A. 2016. Experience of Testing Practice-Oriented Educational Model of Pedagogical Master's Program. In: *International Journal of Environmental and Science Education*, vol. 11, n. 14, pp. 6482-6492. Available online: <http://www.ijese.net/makale/934>
- SMIRNOVA, N.V. – BAGRAMOVA, N.V. 2018. An empirical investigation on undergraduate students' writing skills in a foreign language as a social practice within a non-linguistic university. In: *Novosibirsk state pedagogical university bulletin*, vol. 8, n. 6., pp. 201-215. ISSN: 2226-3365. Available online: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36655301>
- SOLNTSEVA, A.V. 2019. French as foreign language: how to increase students' motivation? In: *The stages of romanian languages development: from the language of live communication to the national language*. In: *Interuniversity collection of scientific papers*. Executive editor Skuratov I.V. Moscow. pp. 176-179. Available online: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38528194>
- VETOSHKIN, A.A. 2015. English as a means of integration into the international education space. In: *Gumanitarnye Nauki I Obrazovanie [The Humanities and Education]*, vol. 24, n. 4, pp. 100-102. Available online: <http://elibrary.ru/download/55244119.pdf>
- YAKUNCHEV, M. – GORSHENINA, S. 2013. Diagnostics of Ethno-Cultural Competence of the Future Teachers. In: *Middle-East Journal of Scientific Research*, vol. 16, n. 12, pp. 1709-1713. Available online: [https://www.idosi.org/mejsr/mejsr16\(12\)13/17.pdf](https://www.idosi.org/mejsr/mejsr16(12)13/17.pdf)
- ZIMNYAYA, I.A. 2003. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of the education result]. In: *Higher Education Today*. n 5. pp. 20-26. ISSN 1726-667X.

ULIL, A.N. – SAHRIL, M.H. 2018. Strategies to support foreign language learning in large classes: a systematic literature review. In: XLinguae, vol. 11, n. 1, pp. 3-15. ISSN 1337-8384.

Words: 9 449

Characters: 67 580 (21 standard pages)

Assoc. Prof. Larisa E. Babushkina, PhD of Pedagogy
Department of Foreign Languages and Teaching Methods
Mordovian State Pedagogical Institute
Studencheskaya Str., 11A
470007 Saransk
Russia
lb_77@list.ru

Assoc. Prof. Olga A. Kalugina
Department of Foreign Languages
Financial University under the Government of the Russian Federation
Leningradsky prospect 49
125993 Moscow
Russia
kaluginaruc@mail.ru

Training of teachers in teaching English and French languages in continuing professional education

Aygul Spatay – Madina Baibekova – Rabiga Ismanova – Myrzakhan Alimbayev – Shavkat Rakhimkulov

DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.24

Abstract

This research paper discusses the issue of training of teachers in teaching English and French languages in continuing professional education enhancement model. Firstly, we review the problem of training of teachers in teaching the English and French languages in continuing professional education in science in general and provide the literature review. Next, we show the training of teachers who teach the language in continuing professional education competence enhancement models as a part of an enhanced teaching process. This investigation represents the model of the TTTFL process with its necessary components applied to language teaching. Consideration of modeling aspects requires the TTTFL denotation study, within the framework of language methodology science. Our research is significant not only as a contribution to the language teaching policy in Kazakhstan but also abroad. It demonstrates that the TTTFL development process helps to improve the teaching process and makes the system work properly.

In recent years, in line with the communicative and especially the competence approach, the problem of enhancement of communicative competence TTTFL developed "as a mandatory competency component of professional development of a modern specialist" in different branches of science: philosophy, sociology, psychology, pedagogy, cultural studies, economics, ethics. Such a multifaceted study of the phenomenon of TTTFL is determined by the dynamics of social life, to find the real needs of today's ideological orientation and the necessity of its formation in the learning process. As there is an urgent need to train specialists in TTTFL in a foreign language in the framework of school activities, and since this area appears to be theoretically and practically underdeveloped, our research aspires to fill this need.

Key words: continuing professional education, communicative, competence, modeling, English language teaching

Introduction

"Kazakhstan should be perceived worldwide as a highly educated country whose population can use three languages: the Kazakh language is the state language, Russian is as the language of international communication and English is the language of successful integration into the global economy." (Nazarbayev, 2012).

In this regard, increasing demands are placed on the quality of training of future specialists, who must have a high level of communicative competence for the successful organization of productive activity, effective participation in a dialogue on the basis of a competent behavior, active speech, self-regulation and self-correction, erudition and knowledge. Presented requirements demand adjustment of the educational process in higher education, to find new ways of training, ensuring a high level of formation of communicative competence of future specialists, especially in professionally oriented communication. The purpose of this research paper is to theoretically substantiate and develop a model for forming the skills of TTTFL in foreign language communication of future specialists in higher educational institutions.

Research questions:

- *Why do we need TTFL?*
- *How can we enhance TTFL?*

Methods

The survey method was used in the study. The subjects were given a questionnaire in which they were asked to answer questions related to their TTFL and related activities. The items used in the questionnaire were prepared according to the related literature and interview results conducted with some future FL students. Descriptive and inferential analyses were conducted to get a deeper insight into the research questions. Time limit was 90 minutes for the survey.

1. Literature review on psychology, linguistics, psycholinguistics in the framework of the problem being investigated;
2. Observation of the educational process for the purpose of studying the facts that contribute to a more successful TTFL in a higher educational institution;
3. Modeling;
4. Diagnostic sections for the purpose of determining the level of students training and effectiveness of the proposed methodology;
5. Questionnaires;
6. Experiments and experimental training, and the method of statistical processing.

Participants

The study was done on a group of one hundred and fifty Kazakh undergraduate learners learning English and French as a foreign language at the BA degree level in universities. The research has been done in *Silkway International University, Shymkent, Kazakhstan*. Most of the students were juniors (55 %), then seniors (45%). In terms of gender, the students were not balanced with 120 Females (80%), 30 males (20%) and their ages ranged from 19 to 23.

Table 1: Demographic information of participants in SIU for study.

Category		Numbers	Percentage
Silkway International university		150	100%
School year	Junior	83	55%
	Senior	67	45%
Gender	Male	30	20%
	Female	120	80%

Discussion

Two types of instruments were administered in this study (a) a written Quantitative questionnaire, (b) Qualitative classroom observations.

The instrument held in this study is called the TFL assessment created by the author. Three distinct resources are used today for study based on the targeted user: ESL and FSL learners, foreign language teachers, foreign language learners (S. Adam, 2000). The version of the EFL and FFL 1 is agree D= disagree, U= undecided, A= agree, SA= strongly agree. The items in the tables assess learners' TTFL in five areas:

1. The difficulty of language learning. (six items: B2, B8, B10, B15, B32, B33)
2. Foreign language aptitude. (eight items: B1, B11, B16, B19, B22, B23, B31)

3. Nature of language learning. (eight items: B7, B9, B17, B18, B24, B25, B28, B30)
4. Learning and communication strategy. (seven items: B4, B6, B12, B14, B21, B26, B27)
5. Motivation and expectation. (four items: B3, B5, B13, B20)

When it came to the Reliability and Validity of the test, they have been proved reliable and valid by a number of researchers. Cronbach alpha of 0.69 using principal component analysis, the study identified four factors: (a) self-efficacy and expectation about learning English and French; (b) perceived value and nature of learning spoken English and French; (c) about foreign language aptitude; and (d) about formal structural studies. Cronbach Alpha for the four factors ranged from 0.52 to 0.6 in the park (1995), 0.71 in Kunt (1997), and 0.59 (N. Kunt, 1988).

Table 3: Reliability of the (BALLI) for the present study

Content	Numbe r	Item used	Cronbac h alphas
Part1:foreignlangua ge aptitude	8	B1=0.95/B11=0.32/B16=0.76/ B19=0.9/B22=0.94 B23=0.3 B29=0.88/ B31=0.97	0.75
Part2: the difficulty of language learning	6	B2=0.87/B8=0.97/B10=0.56/B 32=0.81/B33=0.45 B15=0.3	0.61 0.76
Part3: the nature of language learning	8	B7=0.65/ B9=0.93/ B17=0.7/ B18= 0.34/ B24=0.8 B25=0.73/ B28=0.67/ B30=0.99	0.73
Part4: learning and communication strategies	7	B4=0.98/ B12=0.78/ B14=0.46/ B21=0.98/ B26=0.94 B27= 0.75/ B6=0.75	0.81
Part5: Motivation	4	B3=0.92/ B5=0.97/ B13=0.98/ B20=0.9	0.94

In recent years, in the course of communicative and especially communicative-cognitive approaches in domestic and foreign methods, the problem of forming TTFL "as an obligatory competence component of the professional qualification of a modern specialist" is being actively developed. (Kunanbaeva, 2010).

At the same time, monitoring the learning process of high school students reveals that students do not possess the most important skills of TTFL. Students are often not able to consistently and convincingly argue their point of view, substituting the logic of reasoning with unsubstantiated statements, not being able to use the learned vocabulary conversationally, and unable to engage in communication. The formation of TTFL should hence be seen as a purposeful process that requires significant educational efforts. Since one of the main tasks of our research is the development of a model for the formation of TTFL for students, we consider it expedient to first give an interpretation of the concept of "model" (Raven, 2004).

The term "model" in modern works dealing with methods for teaching foreign languages is used in a variety of senses and, therefore, does not have an unambiguous

definition. In the most general sense, it is customary to call the model a specially constructed construction of the object under investigation to reproduce certain properties and qualities of the original object or its individual sides as envisaged by the investigation. Every model expresses "an approximation, a limited understanding of the structure and functions of an object. The term "modeling", widely used in the methodology of teaching, characterizes the process of creating models. Modeling is carried out by building models that preserve and reflect the main features of the object of research." (Khalazh, 2006).

Modeling is characterized by a certain stage-by-stage implementation. At its first stages, it is always expected to thoroughly study the previous experience of researching an object, the corresponding scientific data, and the recording of these data at subsequent stages of the study. In scientific research, modeling of various types is used: structural, functional, and information modeling. However, in practice, as many scholars have noted, both structural and information models are often used simultaneously, which are called cybernetic, because they are characterized by a certain hierarchy of the objects under study, which creates the possibility of a certain isolated and to a certain extent autonomous examination of objects and their parts. In such cases, each element of the model of the object under study is considered with some relative autonomy. Thus, we will conclude that modeling allows us to provide a fairly well-defined relationship of experimental data and theoretical views, the ordered interrelation between mental (theoretical) and experimental information on the basis of the isolation of the studied aspects and features of the object.

The next step of our research pertained to constructing the model of the process chosen by us, clarifying the goals of teaching skills in TTTFL (Hutmaer, 2008), and mastering the skills of TTTFL by the students of the language university.

Identifying the range of skills of TTTFL allows us to present the following general outline, or a model for building the learning process for skills in TTTFL in the form of stages. In the previous subsection, we found ways of creating an environment closest to the natural situation and implementing foreign language communication activities in a foreign language class. The creation of such a psychological attitude promotes the development of creative thinking, which is extremely important for generating one's own text. The organization of TTTFL on the basis of the text must be adequate to the basic laws of the communication process:

1. The activity of speech behavior of communication participants, the motivation of which must be fulfilled - in the communicative behavior of the teacher as a participant in the communication process and - in the communicative (motivated, active) behavior of students as subjects of communication and learning;
2. Situational relativity, presupposing in the course of training the modeling of the most typical variants of students' interactions;
3. The subject matter of the communication process, which should be expressed in a limited but precise set of subjects of discussion (topics, problems, events);
4. Emotionality as an expression of personal attitude to the subject of speech;
5. The content of the communication process, presupposing the availability of speech resources, which ensure the learning of communication. (Galskova, 2003.)

The model of teaching skills of TTTFL is a consistent realization of several goals that are achieved at different stages of its organization. To construct an effective model of teaching TTTFL, let us turn to some methodological models, described in the works of methodologists. Based on the theoretical and methodological provisions of the new philosophy of education set out in the previous sections of our study, we developed a methodology for teaching TTTFL. This conceptual approach is one of the varieties of the personality-oriented approach in teaching foreign-language communication. Following the laws of the theory of developmental learning, the organization of the

third, that is, the creative stage in the development of the cognitive activity of trainees is modeled. At this stage, the following cognitive skills are formed and are further developed: observation, analysis, anticipation, hypothesis advancement, classification, vision and problem formulation, choice of ways to solve them, ability to critically treat the content of the information received, the ability to formulate and argue one's own point of view, summarize information, to put forward counterarguments.

The list of tasks and competencies of the modern teacher of foreign languages is more extensive and more global than has been the case before. According to modern theories and concepts, the practice of training teachers of foreign languages should include such areas as multilingualism, bilingualism, learning in a self-organized environment, a new understanding of the teacher as a consultant in the development of a foreign language and foreign-language culture, intercultural education, autonomous learning, and a certain level of development of reflection.

According to the researchers, mastering a second foreign language gives rise to at least two laws: 1) interference arises not only from the mother tongue, but also from the first foreign language; 2) there are great opportunities for positive transfer. The transfer is possible at the speech-cognitive, linguistic, sociocultural levels, at the level of educational skills. As the analysis showed, trainees with a good level of training in the first foreign language (especially those whose skills were consciously used) use the transfer more effectively than others.

High school learners often use transference at the level of educational skills and grammar generalizations. At the level of skills, they have stronger and more stable interference. The adjective in English serves as a source of interference in the study of French as a second foreign language.

The results of previous studies indicate that if a second foreign language is introduced in high school, then from the first lessons you can begin focused work on the recognition and analysis of dictionary matches of native and studied foreign languages. According to psychologists, teaching methods based on “linguistic discoveries”, analytical forms of work, systematization and comparison of linguistic facts are more effective and meet the characteristics of adolescent age. The ability to identify and analyze lexical coincidences of the native, English and French languages facilitates the process of mastering these languages.

Vocabulary matches can be divided into two groups: sound and graphic, which, in turn, can be complete and incomplete. Full graphic matches include:

French	English
une question	a question
une table	a table
un texte	a text
une lampe	a lamp
un exercice	an exercise
un exemple	an example

Methodologists recommend starting with full correspondences, and as the recognition skill develops, proceed to work with incomplete matches using the problem-search technology for conceptualizing knowledge. When forming lexical skills, it is important to familiarize students with the word-formation mechanisms of the French language. The work on teaching word formation methods must be carried out on the lexical material of the textbook that the teacher uses, and time to the study of a particular topic included in the program.

The greatest difficulties await students studying French after English, at the phonetic level. We are talking about the difficulties caused by the interference of the first English into the second French. Phonetic interference is manifested due to: 1)

different degrees of specialization of phonemic signs; 2) features of the distribution of articulation stress; 3) different variability and the number of articulation movements inherent in previously studied languages.

The impact of English articulation on the staging of French pronunciation is related to the distribution of articulation stress. In French, the labialization of vowels plays an important role; it also has more labial consonants. Thus, in the French language, the sounds formed in front of the vocal apparatus prevail. In English, by contrast, the vowels of the back row prevail. When learning French after English, students pronounce the front vowels more deeply than they should. This interference is caused by an articulation habit formed by a speech in English, as well as the tendency to diphthongization of French vowels, to the reduction of unstressed vowels. At the initial stage of learning French after English, students pronounce French with aspirated English, i.e. interference leads to the appearance in the linguistic element of the signs of a correlating element of another system.

An important means of intensifying the educational process in a second foreign language is the use of authentic materials that introduce students to the laws of building authentic discourse.

When teaching a second foreign language, it is possible to reduce the number of exercises (for example, at the stages of presentation of material and development of skills). In the educational process in the second foreign language, integrative exercises are preferable, solving the development tasks of both language skills and communicative skills of students (Alikina, 2009).

Thus, readiness for pedagogical activity implies the presence of solid positive attitudes and motives, professional knowledge, general pedagogical abilities, and skills, as well as professionally significant qualities of a future teacher. As for the professional training of the future teacher of a foreign language, it must correspond not only to all of the above requirements, but also be characterized by a number of specific features related to the characteristics of the taught subject. In other words, the future teacher of foreign languages needs to possess the skills of modeling the educational process in accordance with modern requirements of science and practice, taking into account the personal, procedural, psychological and pedagogical aspects of this process. The greatest value in determining professionally significant skills is the approach of N.D. Galskova, who considers professionally significant skills of a teacher of foreign languages "... the ability to pedagogically, psychologically and methodologically correctly carry out their professional activities aimed at developing the features of a secondary linguistic personality in students" The author identifies four groups of skills (Galskova, 2003):

1. The ability to know the characteristics of the learner's personality, which is formed and develops on the basis of the process of self-knowledge. For this, the teacher must be able to reflectively analyze the personal experience of learning a foreign language, correlate it with the theory and practice of teaching the language, analyze the individual psychological characteristics of students and correlate them with specific learning conditions;
2. Skills related to the planning of verbal communication in the educational process need to be developed;
3. Skills related to the implementation of planned professional actions and evaluation of their results must also be cultivated.

Thus, the preparation of a future foreign-language teacher implies not only the presence of positive skills and personal qualities but also the skills and abilities determined by the specifics of the professional activity of a foreign language teacher. The main category of success in teaching a foreign language is communication. The

intensification of research on the problem of communication is often associated with an increased role of the moral-volitional factor in the professional activity of a teacher. The moral-volitional factor is genetically embedded in professional-pedagogical activity, which is impossible without communication, especially the activity of a foreign language teacher. This implies the special role of a communicative-personal approach to the activities of a foreign language teacher. Critics of traditional forms of training future teachers of a foreign language indicate that the main drawback lies in the fact that students learn knowledge in related disciplines such as pedagogy, psychology, methodology, linguistics not integratively, but in isolation. As a result of this, a teacher in his professional activity is not able to use general pedagogical, psychological, and methodological laws in teaching a foreign language. They mainly rely either on intuition or on the borrowing of their mentors. On the other hand, in order to effectively use the existing textbooks in their work, to be able to implement the author's intention laid down in them, to attract additional sources of educational, linguistic and regional information, it is not enough for a foreign language teacher to rely solely on his language training, and on the knowledge of the psychological and pedagogical laws of development students' identities. At the same time, it is necessary to develop professionally-communicative, that is, specific qualities, skills that allow you to manage the internal reserves of the intensification of the educational activities of students, as well as to ensure that students learn a foreign language at a communicatively sufficient level. In both cases, psychological and pedagogical reserves lie in the ability to communicate, use a foreign language as a means of foreign-language interpersonal communication.

A number of scientists such as B.V. Belyaev, Yu.A. Vedenyapin, M.K. Kabardov, M.G. Kasparova, G.G. Saburova believe that for the successful knowledge of a foreign language and its use as a means of interpersonal foreign communication, it is necessary to take into account the foreign language abilities of students. The authors approach the definition of foreign-language abilities from three perspectives:

- identification of abilities for various aspects of the language and speech skills;
- determining the characteristics of mental processes - perception, thinking, and reproduction;
- personal characteristics of a person - will, emotions, extraversion, introversion when learning a foreign language.

As one of the main abilities, along with the "sense of language", B.V. Belyaev calls foreign-language thinking as "the ability to hold them in memory for a certain period of time so that there is a grasp of individual thoughts and their integral associations" (Belyaev, 1998). Studies of foreign language abilities (Zimnyaya, 1997) identified a significant relationship between the level of development of certain indicators of mental processes and the success of mastering a foreign language (ibid.).

The main standards and principles of the organization of dialogue are the personal openness of communication partners, the psychological attitude to the relevance of each other's state, confidence and sincerity of feelings and states. During communication, the teacher and the student form something in common, in which the creative process of mutual disclosure and mutual development unfolds. Being adequate to the subjective nature of human nature itself, a dialogue is most realistic for organizing the most productive and personal developmental contacts between people.

In the course of teaching a foreign language, it is important to use the dialogical method of diagnosis. A feature of this method is that the teacher and student enter into an equal relationship with the goal of a joint understanding of a particular subject. This type of psychological diagnosis should also ensure a certain personal

development of all the actors involved in this process since it creates the conditions for the implementation of a new experience of dialogical contacts between people. In this regard, the success and effectiveness of the teacher's activity is not only the depth of his theoretical and methodological training but also his professional experience, psychological and personal qualities. The analysis of the works of philosophers, sociologists, psychologists, teachers allows us to highlight the following points for the formation of interpersonal skills in foreign language communication:

- The teacher must take into account that he is not only a subject who knows students, but also an object exposed to knowledge by students;
- The teacher should be able not only to recognize signs that indicate the characteristics of behavior, mental state, students' abilities but also to adjust his communicative behavior in accordance with changing situations in foreign language communication;
- The way the teacher perceives and interprets the appearance and behavior of students assesses their capabilities, the nature of their relationship and, undoubtedly, the results that they come to in joint activities, are mutually related and influenced.

Understanding communication "as a vivid indicator of the ability to communicate to understand and objectively evaluate each other", we recognize that pedagogical communication has the status of an identifier for each specific person. However, for a foreign language, it is important not only that communication is an objective source of information about the personal characteristics of students. Given that the students have not yet sufficiently developed a communicative experience in teaching a foreign language, the teacher needs to create appropriate conditions for them so that they can better understand it. The enthusiasm, friendliness, interest of the teacher contributes to the emergence of students' desire for cooperation, for partnership. For pedagogical activity, where communication is not only "as a special kind of need — an internal moment", but also as a mechanism for the internal organization of the teaching. (Baydenko, 1994).

Mastering the skills of communicative competence acquires a fundamental character since the activities of the teacher and the activities of the student interact in the educational process. It is this factor that allows us to consider the educational process as a communication process since two-sidedness is the main communicative communication, and communication itself is not limited only to the exchange of information, to acts of communication, but acts as a process in which a person shares his experience, thoughts, feelings with other people, continues to be in them and appears to them as a person.

The most important factor in modeling the speech and non-speech behavior of a teacher is the communicative preparation in the conditions of pedagogical communication. Communicative preparation includes the following: the structure, volume, and content of educational material, accounting for the composition of the study group, personal characteristics of students, the emotional state and relationships of participants in interpersonal foreign language communication, the nature of the roles in which they act, the communicative psychological state from which they proceed, the attitude of the speakers to the subject of communication. Interpersonal foreign language communication, carried out at practical and seminar classes at the university, should act as a means of preparing the future teacher for teaching and educational activities.

The historical laws of socio-economic and political life contributed to the transition to a new educational paradigm, a personality-oriented approach and the individual characteristics of a teacher of higher education. The transitional state of society, market competition, instability not only entailed a change in the orientation of

specialists in higher education but also made us think about the complex of professional abilities of a teacher - teacher, methodologist, scientist.

In the light of the fulfillment of educational tasks, the issues of improving training and upbringing, as components of education, training creatively-minded specialists with in-depth knowledge, capable of solving complex social and production problems, acquire special significance.

Currently, the requirements for the professional training of a future teacher, including a foreign language teacher, have increased; higher education is at the forefront in this process, the main attention of which should be focused on the comprehensive improvement of the quality of professional training of teachers. Professional training aimed at the formation of a teacher with pedagogical skills and developed cognitive activity and independence, in turn, requires career guidance among students in order to develop a deeper interest in their future area of specialization.

The most important role in the implementation of these requirements belongs to pedagogical universities, designed to provide professional training for a future teacher - a teacher armed with modern scientific knowledge, knowledge of linguistic theory and practice, and able to apply the skills acquired at an institution of higher education in practice.

The problem of training teachers has been debated for many years. Participants in the discussion note the weak professional training of students due to gaps in the work of the departments of social sciences, pedagogy and psychology, as well as the methods of teaching foreign languages and argue that the genuine development of a teacher-education system needs to train sufficiently qualified personnel, improve curricula and increase the number of academic hours on psychological-pedagogical training.

Conclusion

Currently, the need for possession of skills in TTFL and abilities of oral and written foreign language communication for personal and professional purposes is a generally recognized fact. This is due to the fact that relationships in the modern world, the expansion of political, economic and personal international contacts and intensification of the dialogue of cultures between countries play an important role in the current age of globalization.

Knowledge of foreign languages, along with the general skill of speaking as a factor that increases the value of a specialist in the labor market today, is in many cases a prerequisite for admission to employment and an increase in salary. At the same time, in accordance with the decision of the Bologna Convention, we need to prioritize the demands to provide multi-level training of specialists - translators, including the formation of students' intercultural TTFL, and optimize the efficiency of interpersonal communication in a particular area and the situation of communication and the achievement of certain objectives of communication.

Our study has shown that TTFL not only fulfills a communicative function but also the function of influencing the behavior/actions, thoughts, feelings and consciousness of foreign language interlocutors. The results of our experimental work showed a steady increase (semester by semester) in the quality of education of future professionals. The presented method of formation of TTFL of future specialists based on modern technologies indicates the need for a focused and systematic work.

The results of the study contribute to the development of the problem of the formation of TTFL of future specialists in the whole educational process within higher education. Analysis of the theory and practice of higher education leads to understanding the special relevance and importance of the study of scientific problems in the higher education system of the country. Based on developed theoretical and methodological positions and the experimental data obtained, we have arrived at the following conclusions:

The formation of TTTFL of future specialists based on modern technologies in the whole educational process of higher education is innovative and effective if it is based on a theoretical model that promotes a stable functioning and development of higher education. In our study, therefore, we have developed scientific-theoretical and methodological foundations of the problem; formulated a working definition of the problem and the desired goals; developed and experimentally verified a theoretical model of professional competence of future specialists; and formulated methodical recommendations on development issues.

Bibliographic references

- ALIKINA, O. 2009. Moscow, thesis//Teaching vocabulary of the French language as a second foreign language in the process of learning to read: grades 8-9.
- AINSCOW, M. 1995. Education for All: Make it Happen. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra. In: M. AINSCOW ARKSEY, H. – KNIGHT, P. 1999. Interviewing for Social Scientists. London: Sage Publications.
- ATKINSON, R. G. 1998. The Life Story Interview - Qualitative Research Methods. California: Sage, University Paper.
- BAYDENKO, V. 1994. Integration processes in educational theory and practice. Yekaterinburg.
- BELYAEV, B. 1998. Essays on the psychology of teaching foreign languages. Moscow: Education. 227 p.
- GALSKOVA, N. 2003. Modern methods of teaching foreign languages. Moscow.: ARKTI. 192 p.
- GORDIENKO, N. 2010. Preparation of a professional teacher at a higher pedagogical school in France at the end of the 20th - beginning of the 21st century: on the example of a teacher of French as a foreign language: Dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01.- Kolomna, 2010. 248 pp.
- HALISCH, F. – KUHL, J. 1987. Motivation, intention and volition. Berlin, NY: Springer Verlag. 436 p.
- KENDIS, R. J. 1989. An attitude of gratitude: the adaptation to the aging of the elderly Japanese in America. New York, NY:AMS Press,12, 243.
- KERN, R. – WHITE, J. 1989. Brief therapy using the life-style scale. Individual Psychology, vol. 45, n. 12, 186 190.
- KHUTORSKIY, A. 2002. Key competencies and educational standards. Almaty. pp. 30-40.
- KUNANBAEVA, S., 2010. Theory and practice of modern foreign language education.-Almaty, 344 p.
- KUNT, N. Reliability and Validity of the test. – M., 1988
- LLORY, M. – MONTMAYEUL, R. 1992. The concept of organizational stress. Transactions of the American Nuclear Society, 66, 84 85.
- MAY, R. 1991. Psychology and the human dilemma. New York, NY, W. W. Norton.
- MARTYNOVA, I., 2005. Vocational training of future teachers of foreign languages at universities in Russia and the USA for foreign language communication: Dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01 Cheboksary, 2005. 204 p.
- PARKER, J. – ENDLER, N. 1992. Coping with assessment: A critical review. European Journal of Personality, vol. 6, n.5, 321 344.
- PAULPAN, I. 1992. Le concept de coping. In : Année psychology, vol. 92, n. 4, 545 557.
- TATUR, Y.G. 2001. New information technologies and training content. In: Journal. Moscow, pp. 5-10.
- ZIMNYAYA, I. 1997. Pedagogical Psychology. Rostov-on-Don: Phoenix. 453 p.

Words: 5223

Characters: 34 962 (19,42 standard pages)

Aygul Spatay, PhD. student
Assoc. prof. Madina Baibekova
Assoc. prof. Rabiga Ismanova
Dr. Alimbayev Myrzhan
Rakhimkulov Shavkat, M.A.

Silkway International University
Tokayev St 27a, Shymkent 160011
Kazakhstan
zhanat_2006@mail.ru