

FOS : de l'ordre de la pensée à l'ordre des mots

MARC SOUCHON

CENTRE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE,
UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ*

Dans les cours de FLE destinés aux étudiants désireux de s'inscrire dans une université française, le problème principal auquel ils sont confrontés est de re-lie « l'ordre de la pensée et l'ordre des mots » dans une « logique » qu'ils qualifient souvent eux-mêmes de « française ».

Face à cette nécessité qui s'impose à eux de (re)saisir l'unité de la pensée et du mot, les étudiants travaillent dans la dissociation : dissociation au niveau des programmes de formation mis en place, des pratiques d'enseignement et surtout de leur propre approche d'une LE dans la façon dont ils se représentent le langage.

Afin de tenter de contrecarrer cette tendance forte à la dissociation, nous proposons une approche pédagogique fondée sur le **rassemblement** du « locuteur/penseur » dans et par la LE, sur l'**unité** de la pensée et du mot.

Du point de vue de l'enseignement, cette approche est développée à partir du commentaire de trois fragments de textes considérés comme prototypiques.

Du point de vue de l'apprenant, elle est centrée sur le journal de lecture en tant qu'exercice lui permettant de se rassembler lui-même tout en retissant les relations d'un sujet écrivant avec le monde, avec le langage et avec l'autre telles qu'elles se manifestent dans un texte.

La signification du mot est un phénomène de la pensée dans la mesure seulement où la pensée est liée au mot et incarnée dans le mot – et inversement elle est un phénomène du langage dans la mesure seulement où le langage est lié à la pensée et éclairé par elle. C'est un phénomène de la pensée verbale ou du langage doué de sens, c'est l'**unité du mot et de la pensée**. (nous soulignons)

L. S. Vygostki : *Pensée et langage*, Moscou, 1934; traduction de F. Sève, 3^e édition, Paris, La Dispute/SNEDIT, 1997, p. 418.

(*) Équipe de recherche :
LaSELDI/IDIOMES
(EA 2281)

Nous¹ citons ces quelques lignes de Vygotski où il reformule l'hypothèse centrale de son ouvrage pour signaler, en arrière-fond, la nature des questions que nous nous posons à propos des activités d'enseignement/apprentissage de langue dont nous allons parler. Il s'agit davantage de donner un certain éclairage à nos réflexions que de tenter d'étayer, d'infirmer ou de discuter l'hypothèse vygotskienne.

Nous utilisons « ordre », dans le sens où la succession des unités de langage énoncées oralement ou par écrit (ou sur la toile) n'est pas aléatoire, pas plus que la manière dont notre pensée se construit.

Concernant l'appropriation d'une LE, nous pourrions reformuler l'hypothèse de Vygotski de la manière suivante : au cours de l'appropriation d'une LE, la relation entre l'ordre de la pensée et l'ordre des mots est atteinte, perturbée à des degrés divers, ce qui nécessite des successions de réajustements avant qu'elle ne parvienne à un certain stade de stabilisation. Ces réajustements auront nécessairement – directement ou indirectement, consciemment ou inconsciemment – des « effets en retour » sur la nature de cette relation en LM. Autrement dit, pour reprendre les termes de Vygotski, « l'unité du mot et de la pensée », ce qui fait qu'on ne peut pas dire en toute rigueur « ce que la « signification » représente : un phénomène du langage ou un phénomène de la pensée », est remise en question.

Domaine d'utilisation de la LE

Nous n'intervenons pas dans des domaines de l'enseignement du FLE qui ont fait l'objet de théorisation en didactique sous l'appellation de didactique fonctionnelle des LE, enseignement des langues « de spécialité »/des « discours spécialisés »/du « français sur objectifs spécifiques », etc.

Étant donné notre expérience au CLA depuis maintenant six ans, nous nous situons sur un terrain quelque peu différent et d'ailleurs bien difficile à délimiter, celui des étudiants étrangers désirant s'inscrire dans une université française. Notre enseignement se situe en quelque sorte en amont du niveau de spécialisation proprement dit. Depuis quelques années, les centres universitaires de FLE se préoccupent des objectifs de ces cours, des compétences langagières à atteindre, des modalités et de la nature des certifications délivrées. Nous ne développerons pas cette dimension institutionnelle et ingénierique.

1. Nous avons utilisé le NOUS dans ce texte pour rendre hommage à tous ces étudiants qui déploient des efforts considérables (malheureusement parfois vains) pour re-liaison « ordre de la pensée et ordre des mots ». Le « Nous » réfère dans ces pages au dialogue/monologue que nous entretenons ensemble.

P ublic

Notre public est très hétérogène du point de vue des nationalités représentées, du niveau en français extrêmement variable, notamment à l'écrit dont nous nous occupons plus particulièrement. Le fait de séparer les compétences orales des compétences écrites ne correspond pas du tout à un choix personnel. Nous ne faisons que nous inscrire dans un mode de fonctionnement adopté dans le cadre d'une certaine rationalité administrative, avec lequel nous sommes personnellement en désaccord.

À propos de l'hétérogénéité des niveaux de compétence à l'écrit, malgré les modes d'évaluation mis en œuvre pour entrer dans le cours où nous intervenons (le plus avancé à l'échelle du CLA qui débouche sur le Diplôme supérieur d'études françaises, DU), il s'avère que nous accueillons à la fois des étudiants qui ont du mal à écrire correctement un paragraphe d'une dizaine de lignes (quel que soit le sens donné à ce « correctement ») avec d'autres qui sont capables de rédiger des textes en français qui se lisent parfois avec plaisir, intérêt et surprise. Ce constat, qui vaut également dans de très nombreuses situations d'enseignement de LM/L1, est au centre de nos interrogations aussi bien en tant que chercheur, qu'en tant que professeur de langue.

En ce qui concerne les **besoins**, sauf exceptions rarissimes, les universités françaises ne disposent pas de référentiels permettant de mieux fixer les objectifs à atteindre. Les niveaux de formation visés par les étudiants vont de la première année de DEUG au doctorat (cas limite, peu fréquent à vrai dire). Les disciplines concernées sont très variées (avec cependant une dominance des sciences humaines). Parfois, les filières universitaires dans lesquelles les étudiants souhaitent s'inscrire ne correspondent pas du tout à leur formation initiale dans leur pays d'origine.

C ompétences visées

Nous tenterons de réduire la grande diversité existant au niveau des programmes (contenus disciplinaires et organisation), des documents utilisés et des pratiques pédagogiques

– 1° en considérant que les compétences visées sont celles qui sont requises pour la rédaction d'un compte rendu, d'un rapport, d'une synthèse d'événements, de phénomènes ou de faits. « Analyser », « exposer », « rendre compte de », « donner son point de vue, son opinion » constitueraient ainsi les principales fonctions langagières visées (pour reprendre l'opposition développée par J.-P. Bronckart 1996,

p. 153-158, on se situerait plutôt du côté du monde discursif de l'«exposer» que de celui du «raconter»). Les apprenants sont par conséquent amenés à mettre constamment en relation un certain ordre de la pensée avec l'ordre de la langue qu'ils sont en train de s'approprier. Ils vivent d'ailleurs ces cours comme une initiation à la «manière de penser des Français», ce qu'ils formulent en disant qu'ils doivent apprendre à penser selon la «**logique** française» et /ou «des Français» (certains disent même qu'il leur faut «devenir cartésiens»).

– 2° En proposant, au niveau didactique, une approche centrée sur une réflexion à propos de la manière dont ces documents exhibent le type de rapport que le sujet écrivant entretient :

– avec le monde et «les mondes de l'activité humaine» (Bronckart, 1996, p.153), notamment à travers les opérations de référenciation et de détermination ;

– avec le langage, autrement dit la diversité des formations discursives circulant à un moment donné dans une société/culture déterminée ;

– avec l'autre, autrement dit la relation du sujet avec l'autre, ou plus exactement de soi à soi telle qu'elle est condensée dans la formule de P. Ricoeur (1990) : «*Soi-même comme un autre*».

Nous faisons en effet l'hypothèse que c'est dans la (re)construction patiente de ce tissu de relations que l'apprenant pourra à son tour parvenir peu à peu à saisir/(re)saisir une certaine «*unité du mot et de la pensée*» **pour son propre compte**. Il pourra ainsi se rassembler en tant que **locuteur pensant** d'une LE, c'est-à-dire pensant en direction /vers la LE, pensant depuis la LE, pensant dans et en dehors de la LE, dans des langues (et par conséquent des mondes) dans certains cas objectivement attestés mais qui peuvent être aussi purement fictionnels/virtuels.

Nous proposons une **démarche** d'enseignement qui permette au sujet apprenant de se rassembler dans son appropriation de la LE, par-delà les dissociations continues auxquelles il est à la fois **soumis** (entre autres par l'institution, les programmes, la relation entre le dedans et le dehors de l'institution) et **porté** (du fait de sa personnalité, de son rapport au langage, de ses habitudes d'apprentissage, etc.). Parmi ces dissociations, les plus fortes concernent (1) la séparation parfois presque totale entre d'un côté les formes de la langue et de l'autre les valeurs qu'elles véhiculent (l'approche par actes de parole n'a résolu que très partiellement ce problème pourtant crucial ; pour certains apprenants, il semblerait même qu'elle l'accentue) ; (2) l'adaptation à des besoins posés de l'extérieur comme constituant autant d'objectifs incontournables à atteindre par le biais d'un surentraînement où le mécanique l'emporte souvent sur le sens ; (3) le caractère quasi obsédant que finissent par revêtir certaines catégories (par exemple celle des «connecteurs») ou certaines typologies : le narratif, le descriptif,

l'expositif, l'instructif, l'argumentatif considérées *a priori* par certains étudiants comme existant séparément.

Nous exposerons cette démarche

- d'abord en développant une approche pédagogique à partir de l'analyse de trois fragments de textes (travail en compréhension écrite mené **du point de vue de l'enseignant**); cela nous permettra de mieux la préciser;

- ensuite à travers la pratique du journal de lecture qui, de notre point de vue, occupe une place centrale dans cette démarche (travail en compréhension/expression écrites **du point de vue de l'apprenant**).

U ne approche pédagogique de trois fragments de « mondes discursifs »

PRÉSENTATION DES TROIS EXEMPLES (cf. *infra* p. 36 à 39)

Afin d'illustrer ce passage du raconter/ décrire des événements, des faits au compte rendu, à l'exposé et à l'analyse etc., nous prendrons l'exemple de trois extraits de textes journalistiques abordant un thème à peu près identique, celui des catastrophes dites naturelles (avec cependant d'importantes variations dans le cas du 3^e).

Nous considérerons que le premier texte (T1) vise à informer le lecteur, le second (T2) à EXPLIQUER les phénomènes de variations climatiques, le troisième (T3) vise à donner une opinion (prise de position) à propos de l'attitude à adopter par rapport à ces catastrophes; on est donc également dans le DIRE DE FAIRE.

JALONS POUR UNE ANALYSE DISCURSIVE /TEXTUELLE

T1 – INFORMER : « Plus de 50 morts en Europe » (*L'Est Républicain*, 27.12.1999).

Ce texte informatif est totalement tourné vers le monde extérieur auquel il réfère (localisation, toponymes, déictiques). La progression du texte est elle aussi dictée de l'extérieur : le texte suit la tempête. L'impersonnalité est dominante, en dehors de quelques évaluatifs qualifiant sa violence (« rare », « inouïe »). La référence à Météo-France marque bien cette distance du sujet énonciateur se retranchant derrière l'appréciation de l'institution la plus autorisée en la matière.

T2 – EXPLIQUER : « Un météorologiste : « La loi du balancier » (*Le Figaro*, 10.01.1994).

Le journaliste s'appuie sur la théorie d'un scientifique pour expliquer « les exceptionnelles » variations climatiques observées au

moment où il écrit (janvier 1994). Il s'agit de vulgarisation scientifique : un médiateur (le journaliste) fait parler un chercheur travaillant sur la question pour un public majoritairement composé de non-spécialistes. Le texte réfère explicitement à une loi posée dès le titre comme une vérité indiscutable : «La loi», les guillemets attestant toutefois que La loi en question est extraite du discours cité. L'ordre du texte suggère l'ordre des questions que le journaliste aurait pu poser à l'ingénieur prévisionniste dans une interview dont la forme exacte n'est pas précisée. Le point de départ de ce texte semble donc être une situation de communication orale et son hétérogénéité énonciative est très fortement marquée avec des jugements/appréciations du journaliste faisant écho à ceux du scientifique (le phénomène inverse n'étant pas totalement exclu).

T3- DONNER SON OPINION/PRENDRE POSITION : «*Face au cumul des risques prévenir et réguler*» *Le Monde* (13.01.2000). Il s'agit d'un commentaire dans lequel J.-P. Besset donne son point de vue sur la situation de notre planète en 2000. L'ordre du texte est annoncé dans le titre que l'on pourrait paraphraser de la façon suivante : quand il y a accumulation de risques il faut, il est nécessaire de prévenir et de réguler. La visée argumentative est de convaincre le destinataire qu'IL (l'impersonnel ayant ici toute son importance) convient de prévenir et de réguler. L'emploi de l'infinitif a une valeur exhortative et comminatoire. Du point de vue sémantique, le texte progresse sur la base d'un appareil très complexe de reprises et de reformulations principalement de nature lexico-sémantique, mais aussi syntaxique. Si le texte réfère bien à quelque chose d'extérieur à lui, son ordre procède en revanche plutôt de contraintes internes posées dans le titre même. Au niveau de l'emploi des pronoms de la personne, le sujet énonciateur ne se manifeste que sous la forme «ON» (le cumul des «on» l. 38 -45) et «NOUS».

DISCUSSION

Les étudiants sont constamment confrontés à des variations aussi (voire plus) sensibles que celles qui sont (re)présentées dans ces trois fragments de textes.

Ces variations sont à la fois «normales» dans la mesure où toute exposition à une langue passe par des phénomènes semblables mais elles sont aussi souvent sources de difficultés (et même de souffrance) pour les étudiants.

Du point de vue discursif et textuel, ces trois textes constituent une sorte de mini-dossier (bien entendu à compléter!) qui peut être travaillé avec des objectifs et à des niveaux très différents. Ils font référence sous diverses formes, à un extérieur au texte, celui des «phénomènes naturels». Ils appartiennent tous les trois au genre journalistique, ce qui suppose au départ l'établissement d'une relation entre le

pôle de l'émission et celui de la réception : on voit mal, par exemple, le 3^e texte publié par *L'Est Républicain*.

Pédagogiquement, ce qui nous intéresse, c'est de faire prendre conscience aux étudiants que ces trois textes expriment des rapports différents du sujet écrivant au monde, au langage, à l'autre. Nous estimons que cette prise de conscience, même si elle reste très diffuse pour certains apprenants, peut les aider à (re)saisir une « unité du mot et de la pensée ». Notre approche de ces textes vise donc à les accompagner dans leur démarche personnelle afin de les soutenir dans leur effort pour « penser à/dans une langue étrangère ». Il s'agit d'une forme d'étaiyage proche de celles qui sont décrites dans les séquences potentiellement acquisitionnelles², mais qui, par bien des côtés, est d'une autre nature.

T1 – « Le déferler » ou le semblant de la tempête

On nous pardonnera ce pédantisme inspiré par Littré qui mentionne le substantif « déferler » (mais pas déferlement) dans son dictionnaire.

Lorsqu'il lit T1, le destinataire ne connaît de la tempête que ses conséquences. Mais l'énumération des conséquences, aussi exhaustive soit-elle, ne dit rien de la tempête elle-même (ni de ses causes). Ce qui est uniquement prédié à propos de la tempête c'est qu'elle « a déferlé » et qu'elle « a balayé ». Or, un étudiant quelque peu curieux, qui cherche dans ses dictionnaires (ils le font tous, avec plus ou moins d'efficacité), constatera que « déferler » est un terme de marine qui s'applique par extension ou métaphoriquement avant tout à l'élément liquide (de quoi susciter sa perplexité puisqu'il est question de vent très violent). Quant à « balayer », le sujet est généralement un sujet humain... Le langage dans ce texte est impuissant à rendre compte de la tempête. Il n'est d'ailleurs pas utilisé à cet effet. La tempête reste donc à l'extérieur du texte tout comme le sujet écrivant.

T2 – La loi sur la balance

La loi scientifique à laquelle réfère T2, si elle est fortement posée par le dispositif de titraille, n'est ni exposée, ni expliquée, ni discutée. Elle est exemplifiée par des faits. Au passage, cela permet d'analyser la manière dont les opérations de référenciation dans T2, lorsqu'il s'agit de construction d'un exemple, diffèrent de celles mises en œuvre dans T1 (construction d'une information circulant dans la presse écrite). La loi n'est là que pour faire pencher la balance (pragmatico-argumentative) du côté de « La Science ». En termes d'explication, elle ne dit rien de plus que l'adage bien connu : « Après la pluie, le beau temps » ou les « prévisions » météorologiques qui se multiplient ces derniers jours : « Puisque l'été a été caniculaire, l'hiver sera polaire ». T2 conserve cependant des traces d'un discours scientifique primaire et donc de la

2. En ce qui concerne les séquences potentiellement acquisitionnelles, nous renvoyons entre autres à : Berthoud, A.-C., Py, B., (1993) : *Des linguistes et des enseignants*, P. Lang, coll. Sciences de l'éducation, p. 68-72.
Matthey, M., (1996) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Peter Lang, p. 54-77.

construction de savoirs scientifiques : « Les conditions météorologiques agissent à la manière d'un gigantesque balancier » (l. 1-3) et plus loin (l. 98-100) : « le climat a très souvent montré des oscillations beaucoup plus fines... ». Ces deux expressions réfèrent à une approche scalaire de la variation climatique qui renvoie à des méthodes de calculs statistiques.

Avec T2 on a affaire à un texte qui balance : ce n'est pas de la loi du balancier dont il est question mais d'autre chose. Même balancement au niveau de la progression du texte (entre celle de l'interview et celle de la configuration de signes écrits parue dans *Le Figaro*) et au niveau du sujet écrivant dont les appréciations/commentaires se mêlent à ceux du scientifique (ou l'inverse).

T3 – « Le bégaiement du commentaire » (l. 10)

T3 est un commentaire de commentaires. Il y a un déséquilibre entre le titre et les variations à propos de ce titre qui forment le texte. Les formules utilisées font écho à du déjà dit, à d'autres discours, comme en un jeu de miroirs qui se réfléchissent l'un dans l'autre, créant une structure en abîme dans laquelle le référent correspondrait au point de fuite.

On assiste à un foisonnement de termes abstraits, souvent dérivés d'adjectifs avec des adjectifs eux-mêmes précédés de l'article défini (« l'exceptionnel », « l'impensé »). Mais cette créativité est « régulée » par un ordre qui se manifeste à différents niveaux : sémantique, configurationnel/rhétorique. T3 exhibe fortement cette régulation de la pensée qui s'opère à travers la mise en ordre des mots. Certes T3, comme tout texte, renvoie à un extérieur, mais il renvoie principalement à cet effort de la pensée pour se saisir elle-même dans et par le langage.

Le lecteur pourra trouver excessif ce cumul de commentaires. Il est prévenu : « le commentaire bégaié ». Pour les psychologues, le bégaiement est souvent la manifestation d'un « trop ». Le lecteur pourra juger ce texte proche du trop-plein ou de la saturation ; il pourra également considérer qu'il est de trop. Mais il ne pourra pas faire l'économie d'une réflexion sur le style (à laquelle T1 et T2 se prêtent beaucoup moins) et de le considérer comme un exemple parmi d'autres (historiquement, socioculturellement marqué) d'une certaine prose.

L'approche pédagogique que nous venons de suggérer vise à susciter de la part de l'apprenant une prise de conscience :

– du fait que les textes de la presse écrite représentent une manière de parler du monde qui ne va pas de soi, qui n'a rien d'« évident » – même s'il est vraisemblablement plutôt habitué à fréquenter des textes de ce genre en LE (et en LM) ;

– du fait que se référer à des lois scientifiques (et plus généralement à des savoirs scientifiques), ce n'est pas du tout la même chose que les construire en les exposant.

– du fait qu'une opinion personnelle se développe d'abord et avant tout sur une base d'opinions déjà émises et que le style n'est pas quelque chose « en plus » ; qui viendrait se superposer à la pensée (comme une couche supplémentaire de vernis).

Ces différents points ne constituent pas en eux-mêmes des objectifs pédagogiques à atteindre. Pour nous, l'objectif reste la démarche, les allées et venues entre les différentes formes de relation du sujet écrivant au monde, au langage et à l'autre de façon ce que l'apprenant parvienne à tracer sa propre voie en direction de « cette unité du langage et de la pensée » telle qu'il se la représente.

Le journal de lecture comme pratique destinée à rassembler l'apprenant en tant que « locuteur/penseur » dans et par la LE

Le journal de lecture³ nous apparaît comme une pratique pédagogique tout à fait pertinente lorsqu'il s'agit d'aider l'étudiant à retisser les liens entre pensée et langage. C'est un exercice soumis à des contraintes (notamment celles de l'évaluation) comme tous les autres. Mais il reste très ouvert : les étudiants choisissent leur texte (acte déjà chargé de sens) ; les contraintes peuvent et doivent être exposées/discutées ; le résultat est une production écrite en LE.

Nous demandons aux étudiants de rédiger des journaux de lecture pour :

– les obliger à lire des textes longs (10 pages environ) du type de ceux qui feront partie de leurs lectures universitaires (tout au moins à l'idée qu'ils s'en font) ;

– les amener à réfléchir à leur manière de (re)construire le sens d'un texte (dimension réflexive du retour sur soi après être passé par l'autre du texte) ;

– pour re-liaison compréhension et production écrites ;

– pour re-liaison langage oral et langage écrit (dans la mesure où nous organisons des séances de mise en commun où les étudiants peuvent lire à haute voix des extraits de leur texte, parler des textes qu'ils ont retenus, de leur journal, etc.).

Nous constatons que les meilleurs journaux de lecture (de notre point de vue) sont le fait d'étudiants qui établissent une véritable relation avec l'émetteur du texte. Mais tout journal de lecture, qu'il se présente sous la forme d'une liste de mots traduits ou sous la forme

3. Concernant les journaux de lecture, nous renvoyons à :
Rui, B. (2002) : « Auto-étayages liés à l'oralité dans la compréhension de textes en français langue étrangère » dans : *L'oralité dans l'écrit... et réciproquement...*, Actes du 22^e Colloque d'Albi « Langages et significations », C.A.L.S./C.P.S.T. éditeur, p. 235-241.
Rui, B., Souchon, M. (2003) : « Analyse d'une dynamique interactionnelle lecteur-émetteur dans une situation de communication écrite exolingue » dans *Trabalhos em Lingüística Aplicada* n° 41, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP/IEL Setor de Publicações, Campinas – SP, Brasil, p. 75-90.
Souchon, M. (2003) : « Travailler sur la réception des textes littéraires en classe de langue », *Recherches Pédagogiques*, n° 9, Rabat, Maroc.

d'un texte en continuité/contiguïté avec le texte original, dit **objectivement** quelque chose du rapport de l'étudiant au texte sélectionné.

Ce qui revient le plus souvent dans les journaux de lecture c'est que :

- la lecture, quels que soient les textes sélectionnés, est extrêmement coûteuse en termes d'efforts (certains étudiants parlent de six, voire plus, re-lectures d'un même passage); il s'agit d'une rumination du texte qui n'est pas toujours exempte d'un certain plaisir lorsque l'étudiant a le sentiment d'avoir compris, d'être porté par le texte, même s'il apparaît à la lecture de son journal qu'il commet des erreurs;

- la lecture reste pour tous les étudiants différente de la traduction, y compris pour ceux qui traduisent mot à mot des passages du texte;

- les outils liés aux activités d'analyse discursive et textuelle (pour ceux qui les connaissent et les maîtrisent de façon satisfaisante) s'avèrent nécessaires mais non suffisants. Parfois en effet, certains étudiants repèrent très bien les indices de cohésion, de liaison, d'intégration, d'organisation textuelle mais écrivent que, malgré cela, ils « restent perdus » par rapport à tel passage, à tel paragraphe du texte.

Ces journaux de lecture disent aussi de manière parfois très explicite, parfois en filigrane, parfois de façon tout à fait indirecte (quand l'étudiant reste dans une totale extériorité par rapport au texte qu'il dit pourtant avoir choisi) que l'« unité du langage et de la pensée » préoccupe fortement leurs auteurs.

Les étudiants étrangers désireux de s'inscrire dans une université française, en particulier ceux qui fréquentent les centres universitaires de langue, constituent bien un « public spécifique ».

Les cours qui leur sont destinés interrogent la didactique du FLE de plusieurs manières.

DU POINT DE VUE DES OBJECTIFS À ATTEINDRE EN TERMES DE COMPÉTENCES

Comme nous l'avons rappelé ci-dessus, l'absence de référentiels permettant de préciser les compétences langagières et les savoir-faire requis de la part d'un étudiant entrant à l'université en France (problème qui concerne aussi bien l'accès des étudiants natifs que celui des étudiants étrangers) fait qu'il apparaît difficile de parler en termes d'« objectifs spécifiques ». Ajoutons à cela le problème posé par l'existence de différents tests d'évaluation des compétences langagières en FLE pour l'accès aux universités.

DU POINT DE VUE DES TRANSFERTS DE COMPÉTENCES DE LA LANGUE 1 À LA LANGUE CIBLE

Certes les étudiants opèrent des transferts mais l'enseignant de FLE a bien du mal à savoir comment ses élèves réaliseraient les

mêmes activités langagières dans leur langue d'enseignement, à plus forte raison lorsque différentes cultures sont représentées dans la classe. Notons que dans bien des cas cette question est sans objet dans la mesure où, précisément, l'étudiant n'a jamais eu l'occasion d'effectuer ce genre d'activité (par exemple : rédiger un journal de lecture...). On touche là des questions relevant des différentes cultures d'enseignement, des représentations attachées à ce que signifie « entrer à l'université » et plus généralement encore à la transmission de savoirs. Par conséquent les problèmes qui se posent ne sont pas seulement langagiers, ce qui est d'ailleurs pris en compte dans les cours du type « Passerelle vers l'université » dont nous avons parlé.

DU POINT DE VUE DE LA DYNAMIQUE D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE

Dans les formations en FLE comme celle où nous intervenons, les étudiants se trouvent, pour la plupart d'entre eux, dans une nouvelle étape de leur apprentissage marquée par deux ruptures importantes : la première se situe dans le passage d'un apprentissage qui vise davantage soit un usage oral de la langue dans des situations de face-à-face, soit une initiation aux structures de base du français (soit les deux à la fois avec cependant d'infinies modulations), à un apprentissage plutôt centré sur l'analyse, le compte-rendu, l'exposé de faits, de phénomènes, de notions, d'opinions, la prise de position, etc., **à l'oral comme à l'écrit**. La deuxième se produit lors de l'entrée effective de l'étudiant dans les programmes universitaires. De manière générale, elle représente pour lui une « victoire » mais il la vit difficilement. Elle s'accompagne en effet le plus souvent d'un changement d'institution. De plus, une fois « à la Fac », il doit faire face seul aux exigences auxquelles il est soumis au même titre que les natifs. Alors que dans le centre de langue il se sentait sécurisé, il est abandonné à lui-même dans un système universitaire qu'il perçoit souvent comme hostile et dans lequel il se sent quelque peu perdu (tout comme d'ailleurs ses homologues français si l'on se réfère à leurs témoignages).

C'est dans un tel contexte qu'il convient de situer la question de l'enseignement de compétences écrites. Pour nous, l'écrit correspond à un usage du langage qui exhibe (au sens où il les rend visibles/lisibles) les questions fondamentales de la relation du sujet locuteur/lecteur-scripteur au monde, au langage et à l'autre.

La démarche décrite ci-dessus : exposition fortement guidée à des textes (de la presse écrite) et, en parallèle, production d'un texte de type journal (de lecture), se situe dans une continuité qui nous paraît susceptible de contrebalancer quelque peu les tendances fortes à la discontinuité (voire à la dispersion) dans les dispositifs de formation, y compris dans les habitudes d'apprentissage de certains étudiants : continuité lecture/écriture ; continuité oral/écrit (des phases de mises en

commun, d'échanges à propos des lectures nous semblent en effet indispensables); continuité L1-Langue cible, les étudiants étant amenés à essayer de dire ce qu'il en est de la dimension interculturelle des problèmes qu'ils rencontrent; continuité entre les textes par la mise en évidence des phénomènes d'interdiscursivité/intertextualité; continuité dans le temps dans la mesure où toute lecture est re-lecture et toute écriture ré-écriture.

Elle se situe également du côté des démarches d'apprentissage de type auto-réflexif. Au cours de ces dernières années, les activités de rédaction d'un journal de bord, d'apprentissage, de formation etc., sont apparues (ré-apparues?) dans de nombreux programmes, bien au-delà des formations en langue. Outre l'intérêt qu'elles présentent d'un point de vue cognitif, dans l'enseignement des LE, elles permettent au sujet de revenir sur lui-même, sur sa langue, sur sa culture, tout en se projetant dans un univers langagier autre, dans un monde autre à travers son inscription (et par conséquent son engagement) sur la feuille de papier.

Cette démarche ouvre des possibilités mais nous n'avons nullement la prétention de résoudre ainsi, par le seul biais des journaux de lecture, le problème du développement de compétences écrites en FLE au niveau universitaire!

Références bibliographiques

- BRONCKART, J.-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours*, Delachaux et Niestlé.
 RICOEUR, P. (1990) : *Soi-même comme un autre*, Seuil.
 VYGOSTKI, L.S. (1934) : *Pensée et langage*, Moscou, traduction de F. Sève, 3^e édition, Paris, La Dispute/SNEDIT.

D documents

TEXTE 1 : « PLUS DE 50 MORTS EN EUROPE »

(L'EST RÉPUBLICAIN, 27-12-1999)

[titre] Plus de 50 morts en Europe

[chapeau] *Le bilan est encore provisoire. Hier soir, la tempête d'une violence inouïe avait déjà tué 31 personnes en France, 23 en Suisse et en Allemagne.*

[43 lignes] Une tempête d'une rare violence a déferlé samedi soir et hier matin sur toute l'Europe, frappant d'abord la France où elle a provoqué la mort d'au moins 31 personnes, puis balayant les pays voisins, tuant au moins 23 personnes en Suisse et en Allemagne.

En France, la tempête qualifiée d'«historique et exceptionnelle» par Météo-France a traversé Dimanche la moitié nord.

Hier soir, le bilan était d'au moins 31 morts, deux disparus, des dizaines de blessés dont vingt grièvement. Les dégâts matériels sont impressionnants. Les rafales enregistrées ont atteint des valeurs record, en Île-de-France et dans l'Est où douze personnes sont mortes.

Les autoroutes A12, A13 et A14 ont été fermées à la circulation ainsi que de nombreuses nationales tandis que le réseau ferroviaire était quasiment bloqué au départ de Paris.

Tous les TGV vers Paris ont été annulés à Marseille ainsi que tous les trains au départ de Toulouse à destination du nord de la Loire et ne devaient pas reprendre avant lundi. Le trafic était également très perturbé, voire paralysé en Normandie et en Lorraine.

TEXTE 2 : «LA LOI DU BALANCIER» (LE FIGARO, 10-01-1994)

[surtitre] La responsabilité humaine est au centre des dramatiques conséquences et des intempéries

[titre] Un météorologiste : «La loi du balancier»

[chapeau] Rien de vraiment exceptionnel pour une latitude tempérée, explique Michel Daloz, ingénieur prévisionniste à Météo-France.

[105 lignes] «Les conditions météorologiques agissent à la manière d'un gigantesque balancier qui passe sans arrêt d'un extrême à l'autre pour établir la moyenne caractérisant notre climat tempéré», rappelle Michel Daloz, ingénieur chargé de la prévision à Météo-France, pour lequel le déluge qui frappe la France depuis l'automne dernier n'annonce très probablement aucun changement profond du temps régnant à notre latitude. Qu'ils soient météorologistes et qu'ils s'occupent du court terme, ou climatologistes s'ils s'occupent des évolutions à plus longue échéance, les scientifiques sont formels : même d'une abondance supérieure à la normale, les pluies qui provoquent actuellement ces catastrophes naturelles à répétition sur la France ne présentent guère de caractère exceptionnel. À nos latitudes, nous démontrent-elles, le ciel a toujours apporté le pire et le meilleur, parfois d'une année à l'autre, sans pour autant remettre en cause l'équilibre du climat.

«Globalement, la situation actuelle a été amenée par des pluies abondantes, de l'ordre du double de la normale, qui se sont produites un peu partout sur la France d'abord en septembre et en octobre, puis en décembre dernier après un répit en novembre. Cela a grossi les cours d'eau et complètement détrempé les sols, qui se trouvent incapables de jouer leur rôle normal de tampon en absorbant en partie les précipitations», explique Michel Daloz. «Mais, à moins qu'elles ne se poursuivent pendant des années, ce que rien n'indique, il faut bien réaliser le peu d'importance que garderont ces quelques

mois de pluies à l'échelle du climat qui, d'ici un siècle par exemple, caractérisera la fin de notre siècle».

À la fin de l'été dernier, la France accumulait un déficit en pluie de l'ordre de 400 litres d'eau par m². Après ces déluges, celui-ci n'est plus que de l'ordre de 200 litres par m². Conclusion évidente aux yeux du spécialiste, « encore trois mois de ce mauvais temps, et l'équilibre serait tout simplement rétabli, ni la sécheresse des quatre dernières années ni les précipitations d'aujourd'hui n'apparaissant plus dans les moyennes caractérisant le temps à grande échelle sous nos latitudes »...

Si l'on s'inquiète tant aujourd'hui, dit-il, d'un glissement de terrain qui fait quatre morts ou du Rhône qui déborde en Camargue, « c'est sans doute par ce que nous vivons une époque très médiatisée. Car même dans un passé relativement récent, celui dont nous gardons des traces écrites, les conditions climatiques ont montré des mouvements de balancier beaucoup plus violents que celui-ci », assure-t-il.

En marge des grande évolutions que constituent, à intervalles réguliers de quelques dizaines ou quelques centaines de milliers d'années, des ères glaciaires aux ères interglaciaires plus chaudes comme celle que nous vivons actuellement, « le climat a très souvent montré des oscillations, beaucoup plus fines, de quelques années ou de quelques décennies, dont les chroniques ou les statistiques ont permis de retrouver la trace », rappelle-t-il.

[signature] Par Jean-Paul Croizé

TEXTE 3 : « FACE AU CUMUL DES RISQUES PRÉVENIR ET RÉGULER », LE MONDE, 13-01-2000

[titre] Face au cumul des risques prévenir et réguler

[signature] par Jean-Paul Besset

[58 lignes] Trois chocs brutaux en moins de deux mois, brouillant les frontières entre l'humain et le naturel, et l'inquiétude ébranle la France : des pluies violentes provoquant une inondation gigantesque – 35 victimes et le Midi sinistré –, mi-novembre 1999, une marée noire pernicieuse et diffuse – des oiseaux mazoutés par centaines de milliers et la côte atlantique souillée au retour de chaque marée –, deux ouragans successifs – 88 morts, selon le dernier bilan, et, sans doute, près de 50 milliards de francs de dégâts. Chaque fois le commentaire bégaie, évoquant le caractère sans précédent des catastrophes, comme si l'exceptionnel pouvait tenir lieu de raison. Curieux paradoxe : malgré ses fondements rationnels, la société a recours à l'imprévisible pour exorciser la folie destructrice et récurrente des phénomènes extrêmes.

Le risque n'est plus l'exception. Il est même devenu banal : jamais la planète n'a été aussi dangereuse, menacée de manifestations dont les origines, de plus en plus humaines, provoquent des consé-

quences naturelles de plus en plus déstabilisantes pour l'humanité. Les prodigieuses découvertes de la science, les fulgurantes avancées de la technologie ont, tout au long du xx^e siècle, ajouté des trésors dans le jardin de l'humanité. Mais, côté cour, l'envers du progrès a révélé d'inquiétantes ombres : la percée jusqu'au cœur de l'atome véhicule le risque d'un irrémédiable hiver nucléaire ; la manipulation génétique du vivant s'accompagne du danger de programmer, par clonage, la disparition de l'individu. Est-ce parce que l'homme se croit à l'image de Dieu ou, incorrigible hédoniste, libre de tout entreprendre ? Au plus loin qu'elle avance dans ses conquêtes, l'humanité se rapproche dangereusement du noyau dur de la vie, cette frontière où elle tutoie l'irréversible. La limite au-delà de laquelle tout peut basculer est susceptible d'être atteinte. Le risque est là, mais pas sa conscience.

Au fur et à mesure que la modernité érige des remparts artificiels autour des sociétés humaines, construisant de complexes machineries de réseaux, la vulnérabilité s'accroît. Or à quoi assiste-t-on ? À l'impensé du risque. On n'a jamais autant construit dans les zones inondables. On crie au scandale quand une autoroute est fermée un jour de neige. On ne supporte plus que le vent souffle. En déconnectant la technique du genre humain, en l'autonomisant comme une valeur supérieure, ne laisse-t-on pas croire que le capital technique peut se substituer sans dommages au capital naturel ? Ne faut-il pas d'abord en revenir à la conscience que l'espèce humaine est interdépendante de son milieu, que la biosphère nous préexiste et que la technique ne vaut que si elle est solidaire de l'homme ?

Le développement de logiques propres qui échappent à l'humain cumule des risques – chimique, nucléaire, génétique, climatique, alimentaire – qu'il faut désormais gérer. Autrement dit, l'humanité se doit de refonder un « bon usage » du progrès technique si elle ne veut pas que celui-ci la fragilise. Maîtriser l'avenir, c'est, comme le propose le philosophe Dominique Bourg, parvenir à l'équilibre « entre deux ordres d'exigences partiellement contradictoires : celle de la biosphère à laquelle nous appartenons et celle d'un monde proprement humain qui n'a rien de naturel ».