JOURNEE INTERNATIONALE
DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE
(JIFLE, Université de La Réunion, avril 2008)

La formation au FLU : problématiques et réponses pédagogiques

Aurélie Cogghe,
Chargée de cours de Français Langue Universitaire,
CIEP & Maison Des Langues
Anne Decaen,
Chargée de programme au CIEP,
Centre du Tampon

Après avoir présenté le contexte de mise en place du dispositif de formation au français langue universitaire, dans le cadre du partenariat entre le CIEP et la Maison des Langues, nous aborderons les problématiques de la formation au français langue universitaire à travers l'analyse des principales difficultés rencontrées par notre public. Face à chacune de ces difficultés, nous présenterons quelques réponses pédagogiques apportées par notre dispositif.

Introduction : Pourquoi ce dispositif de formation au français langue universitaire ? Contexte de mise en place et élaboration du dispositif. (Anne BAIL-DECAEN)

Depuis 2006, le Département de FLE de l'Université de La Réunion et le CIEP accueillent, à chaque rentrée universitaire, un groupe de 10 professeurs de FLE originaires du Botswana, pour une année de formation continue. Cette formation a pour objectif de renforcer les compétences de ces professeurs en pédagogie et en didactique du FLE, mais également en langue française. Dans cette perspective, ces derniers suivent durant 10 mois, le cursus annuel de la licence « didactique du FLE/S », ainsi qu'une formation professionnelle de quatre mois au CIEP.

Pour faciliter l'intégration de ces professeurs dans le système universitaire français et leur réussite aux examens de licence de didactique du FLE, nous avons mis en place, parallèlement à leur formation universitaire, un dispositif d'accompagnement en français langue universitaire (FLU).

Comme tout dispositif de français sur objectif spécifique, la formation au FLU a été construite sur la base d'une identification des *situations de communication* auxquelles notre public sera confronté au sein de la licence et d'une analyse des *acquis* du public par rapport à ces situations de communication. C'est le croisement de ces deux analyses qui a permis de déterminer les *besoins* spécifiques de notre public et de définir les *objectifs de la formation* en FLU.

Une première analyse des différences entre le contexte communicatif d'origine de notre public et le contexte cible, nous a permis d'identifier trois types de difficultés possibles :

1. Contexte linguistique : Au Botswana, la langue véhiculaire est le setswana, langue formée sur la base des différents dialectes locaux. Dans le nord, nord-est du pays, c'est le kalanga qui est la langue maternelle, le setswana y est utilisé comme deuxième langue. Tout le cursus scolaire, de l'école primaire[1] à l'enseignement supérieur se dispense en anglais, langue de

[1] L'anglais est langue de scolarité à l'école à partir de la 5e année dans le public et à partir de la 1ère année dans le privé

scolarité et langue seconde pour beaucoup de Botswanais. Le français a quant à lui le statut de langue étrangère. Il est enseigné en collège à raison de quelques heures par semaine et à l'université en option. Le Botswana compte très peu de locuteurs francophones et la présence française y est rare. La plupart des professeurs de FLE dans le secondaire (notre public) ont un niveau de français compris entre A2 et B1.
⇨ Difficulté linguistique : une pratique de la langue française et un niveau de compétence en français insuffisants pour garantir pleinement l'assimilation d'enseignements universitaires dispensés en français.

2. Contexte éducatif : Pour devenir professeur de FLE, trois années de formation universitaire et une année de spécialisation en éducation sont nécessaires. Le système universitaire botswanais s'apparente au système anglo-saxon. L'enseignement est dispensé en anglais et les travaux et examens universitaires sont sensiblement différents de ceux en vigueur dans le système universitaire français.
⇨ Difficulté éducative : un système universitaire sensiblement différent du système français.

3. Contexte culturel : La culture botswanaise est le fruit d'un syncrétisme entre les cultures des différentes ethnies, la culture zimbabwéenne (notamment dans les zones frontalières) et la culture anglaise (en particulier dans les villes, où la culture anglaise est synonyme de modernisation).
⇨ Difficulté culturelle : des savoirs et comportements culturels différents de la culture française.

C'est à partir de ces écarts relevés entre le contexte de départ (Botswana) et le contexte cible (Réunion, France) que nous avons conçu l'architecture générale du dispositif :

Situations de communication ciblées	**Acquis du public**	**Ecarts contextuels constatés**	**→ Besoins du public et objectifs du dispositif**
ORAL Comprendre les enseignements universitaires dispensés en français Interagir avec les professeurs et collègues de licence ECRIT Prendre des notes de cours Comprendre les documents écrits étudiés Produire un discours de type universitaire (travaux et examens)	Niveau de compétence en français compris entre A2 et B1 3 années d'université + 1 an de formation pédagogique	1. Linguistique 2. Educatif	→ Renforcement des compétences communicatives en français, en vue de la réussite aux examens de la licence de didactique du FLE/S : - linguistiques (ex : lexique de la discipline) - sociolinguistiques (ex : registres de langue) - pragmatiques (ex : types de discours) → Accompagnement méthodologique à la réalisation des travaux universitaires.
GLOBALE Communiquer dans le contexte socioculturel réunionnais	Quelques séjours linguistiques en France	3. Culturel	→ Renforcement des connaissances socioculturelles (culture sociale, mais aussi culture universitaire « savante »), par des réflexions et discussions sur différents aspects de la culture française selon une approche interculturelle.

Un test de français réalisé en début de formation[2] , doublé d'un questionnaire d'autoévaluation en langue, ainsi que le repérage, tout au long de la formation, des difficultés rencontrées par notre public, nous ont permis de déterminer plus précisément les difficultés et besoins de notre public et d'affiner les objectifs de la formation en FLU.

Ce sont ces difficultés et besoins spécifiques que nous allons étudier dans les 4 chapitres suivants, en tentant d'y apporter quelques réponses pédagogiques.
Partant du premier niveau de difficulté, d'ordre identitaire, nous nous intéresserons ensuite aux trois autres niveaux de difficultés, d'ordre communicatif, sur la base desquelles nous avons défini les

[2] En compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite.

objectifs et activités pédagogiques de la formation en FLU : comprendre le discours universitaire, décoder l'implicite culturel à l'intérieur de ce discours et produire un discours de type argumentatif.

1. Premier niveau de difficulté : le choc identitaire et l'insécurité linguistique. (Aurélie COGGHE)

Vivre et étudier à l'étranger supposent des ruptures et un effort de reconstruction identitaire, parfois difficiles à assumer. La difficulté à communiquer avec l'Autre et l'insécurité qu'elle peut engendrer, tiennent une place centrale dans ce processus d'adaptation. Lorsque le statut de la personne est lui aussi remis en question, malmené parce que n'obéissant pas aux mêmes codes de reconnaissance sociale, la difficulté augmente. Ce sont ces obstacles, liés à l'identité, que nous nous proposons d'analyser.

1.1. Réapprendre le français, réapprendre à devenir étudiant.

En redevenant apprenants d'une langue qu'ils ont l'habitude d'enseigner et dans laquelle ils semblaient exceller, les professeurs de FLE botswanais vivent un véritable renversement de statut.
Cette compétence linguistique, constitutive de leur image de soi, perd en France sa valeur de qualité pour devenir une défaillance. Ils « n'arrivent pas » à tout comprendre, ils « n'arrivent pas » à s'exprimer comme ils le souhaitent, ni donc à communiquer qui ils sont et comment ils se positionnent. Leur identité semble comme momentanément suspendue au début de leur apprentissage.
Ce trouble identitaire est renforcé par la réalité à laquelle le F.L.U. les confronte : non seulement il faut réapprendre le français au lieu de l'enseigner, mais il faut aussi réapprendre à devenir étudiant. Cette étape de leur vie semblait « validée » par une réussite universitaire, qui légitimait leur statut de professeur de français. Mais à ce niveau aussi, tout ce qui semblait acquis doit de nouveau faire l'objet d'un apprentissage, synonyme d'une certaine manière d'une « régression » identitaire.

Leur compétence linguistique confrontée à des situations de communication réelles et spécifiques ainsi que leur nouvelle « place » d'étudiant contribuent donc à une certaine insécurité linguistique.
Celle-ci se traduit, en cours de F.L.U, par des résistances de la part des professeurs botswanais à:
- identifier leurs difficultés
- exprimer leurs difficultés
- mettre en œuvre les moyens pour les résoudre

Ce type de comportement face à l'erreur démontre, nous semble-t-il, la difficulté à renoncer à un ancien statut valorisant et à accepter un nouveau statut qui l'est moins.

Pour rassurer les professeurs botswanais et leur permettre d'optimiser leur formation en F.L.U, il nous a paru pertinent de réintégrer leur ancien statut et de réhabiliter les savoir-faire qui y sont liés, en les encourageant à participer activement au processus même de leur apprentissage.

1.2. Réponse pédagogique : rendre les « professeurs-apprenants » acteurs de leur formation.

Nous avons tenté de développer une approche de la formation qui privilégie certaines attitudes élémentaires dans le but de permettre aux professeurs botswanais de mieux accepter cette phase transitoire et de les encourager à mobiliser leurs compétences pour acquérir de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être.
Quatre objectifs nous ont paru prioritaires :

→ **Instaurer un climat de confiance,** propice à l'expression des difficultés, doutes et interrogations.
Le cours de FLU n'est pas un cours comme les autres où les professeurs doivent atteindre des objectifs exogènes, mais un cours centré (entre autres) sur les besoins qu'ils expriment au fur et à mesure de

leur formation. Dans cette logique, le formateur doit accorder une véritable place à l'expression des besoins et aux temps de remédiation à l'intérieur de la trame générale du cours.

→ **Solliciter leur capacité à étudier mais aussi à former,** c'est-à-dire utiliser leurs compétences de professeur et leurs expériences personnelles « d'avant » la formation F.L.U. pour optimiser cette dernière. Cela suppose de les rendre acteurs de leur formation en ouvrant à la négociation la plupart des objectifs poursuivis, les contenus, les modalités, la progression, et de tenir réellement compte de leurs propositions.
Par exemple, on a demandé à chaque professeur botswanais de classer lui-même les erreurs identifiées dans une de ses productions écrites (soulignées par le formateur) afin d'élaborer une synthèse collective des types d'erreurs les plus fréquents qui serve ensuite de support à une réflexion du groupe sur les différents moyens de remédiation (exercices, rappel des règles, conception de « listes »…).

→ **Encourager la démarche interculturelle** dans l'étude des pratiques universitaires au Botswana et en France, afin de les amener à prendre conscience des différences de savoirs, de méthodes et d'attitudes, sans porter de jugement de valeur.
Ce type d'approche permet aux professeurs de s'interroger sur les attentes spécifiques du système français. C'est également un moyen pour le formateur de mieux comprendre les représentations des professeurs et de savoir « d'où ils partent ».
Par exemple, nous avons mené au début de la formation une activité de description des différents types d'exercices universitaires connus/supposés en France et au Botswana, puis à chaque découverte de nouvelle pratique universitaire française les professeurs botswanais étaient encouragés à identifiés les différences et ressemblances avec des exercices connus.

→ **Valoriser leur compétence et leur expérience dans leur domaine professionnel,** en leur demandant leur avis et en sollicitant des débats en français, sur des réalités familières à partir desquelles ils ont déjà un point de vue élaboré.
Des groupes de discussion et des jeux de rôles autour de questions pédagogiques telles que :
« Comment utiliser le projet de classe pour motiver les élèves ? » ou « Quels sont les problèmes de discipline rencontrés et quelle réponse y apporter ? » ont permis de réconcilier les professeurs botswanais avec une facette de leur identité. Ils ne sont pas en effet seulement des étudiants de licence, ils sont également des professionnels de l'enseignement des langues étrangères en formation continue dans un contexte culturel et linguistique étranger.

Ces professeurs botswanais sont des femmes et des hommes qui vivent une situation inhabituelle et précaire, propre à tout apprentissage, propre à toute expatriation. Pour autant, orienter leur lecture de cette expérience en termes d'analyse des nouveaux objectifs, de mobilisation d'acquis et de construction négociée d'un parcours d'apprentissage, contribue à les rendre acteurs de leur formation, et par conséquent à réconcilier l'enseignant et l'apprenant qui cohabite en chacun d'eux.

2. Deuxième niveau de difficulté : comprendre les cours d'université dispensés en français. (Anne BAIL-DECAEN)

La compréhension du discours universitaire dans le cadre du cours de licence présente, pour notre public, quatre difficultés principales : difficultés lexicales, phonologiques, difficultés dans le repérage de l'information principale et dans la prise de notes.

2.1. Difficultés lexicales : termes nouveaux, faux-amis français / anglais

La première difficulté, de nature lexicale, tient bien entendu à l'usage de termes inconnus, termes « techniques » liés à la discipline enseignée et qui constituent les mots (et notions) clefs de l'enseignement dispensé.

Cette difficulté est compliquée par la présence de nombreux faux-amis et/ou de termes ayant des sens premiers différents, entre la langue de scolarité de notre public (l'anglais) et la langue cible à l'université (le français).
Pour illustrer cette difficulté, j'évoquerai un cas réel : Lors d'une simulation de classe avec des professeurs africains anglophones, l'un deux a précisé qu'il s'était appuyé sur son « support pédagogique ». Or ce support pédagogique était une personne, non une ressource matérielle. En réalité, il se référait à un apprenant qui avait tenu le rôle d'auxiliaire, d'aide, dans l'organisation du cours. Cette confusion est due au fait qu'en anglais, « support » signifie « aide » ; si l'on veut parler de support-document, on emploiera le terme anglais « medium ».

Nous avons ainsi entamé un travail de repérage des faux-amis français-anglais à l'intérieur du lexique de la pédagogie, en voici quelques-uns :

Terme français	Faux-ami anglais	Terme anglais
un objectif	objective (adjectif relatif à l'objectivité)	aim, goal, purpose
une méthode, dans le sens de manuel	method (ensemble de techniques)	text book
une attente	attend (suivre, être assidu)	expectation
une discipline, dans le sens de matière enseignée	discipline (règles de comportement)	subject

On peut imaginer l'ampleur du malentendu avec une expression telle qu'« enseignement pluridisciplinaire »…

C'est également le cas lorsqu'on traduit en français des mots anglais tels que :

Terme anglais	Faux-ami français	Terme français
training	entraînement	formation
instruction	Instruction, dans le sens de consigne	enseignement
lecture	lecture	cours

Les faux-amis entre ces deux langues sont nombreux et peuvent considérablement gêner la compréhension des cours, d'où la nécessité d'y prêter attention.

→ Exemple de réponses pédagogiques aux difficultés lexicales :

- Activités de compréhension et de discussion autour de documents pédagogiques contenant des termes clefs de la discipline enseignée (la didactique du FLE/S)
- Définition collective des rôles et tâches de l'enseignant, en vue du réemploi du lexique cible
- Retour sur les termes récurrents et/ou nouveaux rencontrés en cours de licence et redéfinition systématique, par les apprenants, des termes spécifiques de la discipline sous forme de répertoire collectif

- Activités de repérage sur un glossaire anglais/français, des termes de la pédagogie et de la didactique du FLE qui peuvent prêter à confusion (faux-amis ou termes ayant des sens premiers et seconds différents d'une langue à l'autre).

2.2. Difficultés phonologiques : prononciation des phonèmes et tempo du discours.

La deuxième difficulté est d'ordre phonologique. Si l'intonation de la phrase ne pose que peu de problème à ces professeurs, en revanche le tempo du discours (la vitesse d'élocution) et la prononciation des phonèmes sont, pour notre public, de réels obstacles à la perception du message.
Cette difficulté est couramment partagée par les personnes n'ayant pas de contacts réguliers avec des locuteurs francophones. Au Botswana, rares en effet sont les locuteurs francophones, la langue française étant presque essentiellement confinée à la classe de français.

→ **Exemple de réponse pédagogique aux difficultés phonologiques :** Travail sur la prononciation des phonèmes liés à la voyelle 'e', travail essentiel pour ce qui concerne la reconnaissance auditive des temps et, par conséquent, la compréhension de la logique du discours (par exemple : « je travaille » / « j'ai travaillé » / « je travaillais »).

2.3. Difficultés à repérer l'information principale à l'intérieur d'un discours comportant des formes syntaxiques inhabituelles pour notre public, des digressions ou des éléments perturbant la cohérence du discours.

La troisième difficulté de notre public relève de la capacité à sélectionner l'essentiel de l'information à l'intérieur d'un discours marqué par des **formes syntaxiques inhabituelles pour eux** (**formes nominales** et **phrases complexes**), des **digressions** et / ou des **éléments perturbant la cohérence du discours**.

- ***La forme nominale.*** Parmi les formes syntaxiques inhabituelles pour notre public, nous évoquerons tout d'abord la forme nominale (succession de groupes nominaux et compléments de nom).

Voici une phrase que l'on pourrait entendre ou lire dans un discours universitaire : « L'efficacité de la formation des enseignants suppose également une confrontation régulière à la pratique sur le terrain ». Cette phrase comporte une majorité de groupes nominaux (1 seul verbe, 3 compléments de noms), conférant au discours un aspect « théorique », « intellectuel ».
En anglais, cette même idée s'exprimerait plutôt ainsi : « Former efficacement des enseignants suppose également de les confronter régulièrement au terrain. » ou bien « Pour former efficacement des enseignants, il faut les faire pratiquer régulièrement ». Les formes verbales (3 ou 4 verbes, pas de complément de nom) seraient préférées, donnant au discours un aspect plus concret, plus « pragmatique ».
Ces habitudes syntaxiques non partagées d'une langue à l'autre, peuvent considérablement ralentir la compréhension du message par un auditeur étranger, d'où la nécessité d'un travail sur ces formes particulières.

→ **Exemple de réponse pédagogique aux difficultés d'ordre syntaxique :** Exercice de repérage et de reformulation de phrases verbales en phrases nominales (et inversement), à partir de textes ou supports de cours.

- ***Les phrases « proustiennes » et les phrases complexes comportant plusieurs propositions relatives.*** L'autre forme syntaxique inhabituelle pour notre public est la phrase complexe, avec enchâssement et/ou accumulation de propositions relatives.

Voici une autre phrase que l'on pourrait rencontrer dans le discours universitaire : « La thèse que nous venons d'aborder, selon laquelle des individus qui n'appartiennent pas à la même culture, risquent à tout moment d'interpréter le discours de l'autre selon des codes non partagés et qui s'avèrent, alors, inopérants, sera le point de départ de la recherche que nous allons à présent mener » (5 propositions relatives). Volontairement caricatural, cet exemple de phrase vise avant tout à montrer qu'il est difficile de suivre la logique du discours lorsque la phrase est longue et comporte plusieurs propositions relatives, ce qui est assez courant dans le discours universitaire. La difficulté s'avère, bien entendu, plus grande pour un auditeur étranger n'ayant pas l'habitude de cette forme syntaxique dans sa langue d'usage. C'est le cas de notre public.

→ **Exemple de réponse pédagogique aux difficultés d'ordre syntaxique :** Exercice de condensation de plusieurs phrases simples en une seule phrase complexe, comportant plusieurs propositions relatives. Inversement, découpage d'une phrase comportant plusieurs propositions relatives et reformulation en plusieurs phrases simples.

- ***Digressions ou éléments perturbant la cohérence du discours***.

Dans son discours, l'enseignant peut difficilement éviter de faire des digressions, d'insérer dans son discours des informations qui, si elles ne concernent pas directement le cours, viennent néanmoins l'enrichir. Son discours peut également comporter des hésitations, des erreurs syntaxiques, grammaticales, ou encore des phrases inachevées. Un étudiant de langue maternelle pourra plus ou moins bien gérer ces différents éléments « perturbateurs » et reconstituer *a posteriori* l'essentiel du message. En revanche, pour un étudiant étranger, la tâche est moins aisée, le message peut en effet se trouver « noyé » dans le flux du discours.

→ **Exemple de réponses pédagogiques aux difficultés de repérage de l'information principale** : Activités d'entraînement à l'écoute sélective à partir d'un enregistrement de cours et/ou de conférences universitaires : repérage de l'information principale et restitution orale par le groupe ; deuxième écoute (extraits), repérage des digressions et identification des éléments perturbants la cohérence du discours.

2.4. Difficultés dans la prise de notes.

La dernière difficulté, prendre des notes à partir d'un discours, découle des trois précédentes, puisqu'elle suppose à la fois de comprendre le discours universitaire et de le transcrire en simultané et de manière synthétique. L'usage des signes et abréviations utilisés en français pour la prise de notes pose également problème lorsqu'il s'agit d'utiliser des notes de cours prises par un autre étudiant.

→ **Exemple de réponses pédagogiques aux difficultés dans la prise de note :** Apprentissage des abréviations couramment utilisées en français pour la prise de notes et entraînement à la lecture de notes de cours ; entraînement à l'écoute sélective et à la prise de note en simultané, à partir d'un discours ininterrompu, restitution orale collective et reconstitution de l'ensemble des informations essentielles du message dans une production abrégée.

3. Troisième niveau de difficulté : comprendre l'implicite culturel. (Aurélie COGGHE)

Qu'il s'agisse des références, valeurs ou pratiques propres à la culture universitaire française en général, ou des réalités sociales liées au domaine spécifique d'études (la didactique du FLE), l'implicite culturel est partout dans les communications universitaires. A l'université, on est

« entre soi » et notre culture commune ne nécessite pas de s'appesantir sur les détails, les « évidences », malheureusement non partagées par les apprenants en F.L.U.
Ces fausses « évidences » implicites mettent en péril une compréhension fine du discours et des échanges à l'université. Pour un étudiant étranger, il est difficile d'identifier des références implicites à un penseur, à un concept, à une réalité sociale ou à une valeur quand ceux-ci sont méconnus de lui mais apparemment connus de tous.

3.1. Trois domaines de l'implicite, identifiés comme source de difficulté.

Nous avons identifié 3 domaines où l'implicite pose particulièrement problème à notre public.

- L'implicite lié aux **problématiques sociales de l'éducation et de la formation en France** : l'offre de formation, la violence à l'école, l'illettrisme, les réformes…

Prenons l'exemple de la laïcité. Quand on évoque la question de la laïcité à l'école, chaque étudiant en licence F.L.E. associe spontanément ce terme à la séparation de l'Eglise et l'Etat, à la disparition du religieux dans l'école républicaine et au problème actuel des signes d'appartenance religieuse en classe. Ce concept est aujourd'hui assimilé comme une évidence par les enseignants français.
Ce n'est pas du tout le cas pour les professeurs botswanais, qui n'ont pas été mis en contact avec cette particularité de la société française, à la fois visible et sous-jacente. En effet, les professeurs botswanais ne savaient pas clairement en quoi consiste ce concept de laïcité, quelle est sa valeur dans la société française, quelles sont ses représentations, comment elle se manifeste dans les pratiques ni à quels niveaux elle peut poser problème, en particulier à l'école.
Il y a bien des polémiques et des débats autour de la laïcité, mais il n'y a plus d'explicitation du terme lui-même. Or c'est précisément ce dont les professeurs botswanais avaient besoin.

- L'implicite lié au **métier d'enseignant en France** : l'organisation de la scolarité, le fonctionnement des établissements scolaires, les matières, les moments forts de l'année, les relations parents/professeurs, l'autorité et les sanctions, les outils de l'enseignant, les syndicats…

L'organisation de la scolarité en France est particulière, le repérage des différents niveaux (classes de 6e, 5e…) et leurs dénominations (S, L…) ne vont pas de soi pour un étranger, mais c'est surtout au niveau des rôles des différents acteurs et des valeurs véhiculées que notre système scolaire semble singulier.
Le rôle d'un enseignant en France peut être caractérisé comme « spécifique » c'est-à-dire qu'il est plutôt limité à une relation pédagogique dans le contexte de la classe, au contraire le rôle du professeur botswanais est « diffus », c'est-à-dire que l'enseignant intervient dans d'autres sphères de la vie de l'apprenant (extra-scolaire, sociale, familliale…) agissant tour à tour comme pédagogue, surveillant, animateur ou conseiller familial. Il semble indispensable que cette distinction fondamentale entre les cultures éducatives de chacun de nos deux pays soit mise en lumière pour permettre aux professeurs botswanais de comprendre les comportements attendus dans le système scolaire français.
Certaines pratiques scolaires relèvent aussi de valeurs culturelles qui dépassent le cadre scolaire et qu'il est important d'identifier pour connaître les normes de comportement de l'enseignant français, comprendre et évaluer sa pratique, mais aussi pour apprécier une certaine cohérence entre l'école et la culture nationale dans laquelle elle évolue. Par exemple, l'interdiction des sanctions physiques à l'école apparaît aujourd'hui aux enseignants français comme une évidence et le problème de l'expression de l'autorité semble un sujet de discussion familier chez ces professeurs. Ils ne prennent donc pas le temps d'expliciter ces réalités sociales et culturelles particulières, alors qu'elles sont méconnues de leurs collègues botswanais.
En effet, la culture française et la culture botswanaise n'offrent pas les mêmes représentations de la sanction physique, de l'expression de l'autorité, de la relation adulte/enfant. Aussi, si les différences ne sont pas explicitement exprimées, il est compréhensible que les professeurs botswanais n'imaginent

pas toujours que le système éducatif français puisse être aussi différent du leur et risquent ainsi méprises et malentendus.

- L'implicite lié à **la culture universitaire française en général** (les différents rôles, les normes de comportement professeurs/étudiants, hiérarchie, organisation de la scolarité…) et **aux études de didactique du F.L.E. en particulier** (références à certains auteurs, à certains concepts…)

Par exemple, Pierre Bourdieu et ses concepts d'*habitus*, ou de capital culturel, Sigmund Freud et ses concepts d'inconscient, de refoulé, d'actes manqués ou de *lapsus*… peuvent être nommés ou utilisés aussi bien dans les cours que dans les discussions entre étudiants sans que les professeurs botswanais y associent une idée, un signifié précis. Ces auteurs et ces concepts ne constituent pas des objets de connaissance visés par la licence de didactique du F.L.E. (dans ce cas ils auraient été explicités) mais ils font partie du « bagage culturel » attendu de l'étudiant français en sciences humaines.

La part du non-dit prend donc une place étonnement importante dans la communication universitaire, et puisqu'il est particulièrement difficile pour un apprenant étranger d'identifier ses besoins dans ce domaine nous avons mis en place plusieurs activités pour tenter de donner aux professeurs botswanais des outils et repères qui leur permettent en situation de communication universitaire de partager avec leurs interlocuteurs un maximum de connaissances implicites.

3.2. Réponses pédagogiques apportées aux difficultés liées à l'implicite culturel.

Pour répondre aux besoins des professeurs en termes de connaissances culturelles, nous avons encouragé les professeurs botswanais à élaborer une modeste « sociologie » de l'éducation, de la formation et de l'université en France, en leur proposant des activités variées et régulières au cours de la formation :

→ en choisissant pour l'ensemble des activités réalisées en F.L.U. **des thèmes** liés à ces domaines : le problème de l'illettrisme, les langues régionales à l'école, les créoles en France, la violence à l'école, la pédagogie de projet…

Utiliser ces thèmes comme support de diverses activités (méthodologie universitaire, maîtrise de la langue) en prenant soin de varier les angles d'analyse (articles de presse engagés, données statistiques ou historiques, documents iconographiques) a permis aux professeurs botswanais de mesurer la spécificité de ces réalités sociales et leurs enjeux.

→ en incitant chaque semaine un professeur botswanais **à rendre compte d'un article de presse** qui l'a particulièrement marqué et qui touche aux domaines de l'éducation et de l'enseignement du français en général. Cet article devait aborder un problème qui était ensuite le sujet **d'une discussion collective** (débat ou récits d'expériences) animée par le présentateur de l'article.

Les choix des professeurs botswanais se sont souvent orientés vers des sujets qui les surprenaient : des stages de préparation aux conflits à l'I.U.F.M., le concept d' « adonnaissant » développé par F. De Singly[3], le courrier des lecteurs d'un quotidien réunionnais qui militent contre l'utilisation du créole à l'école… Autant d'aspects de la société français qui leur étaient méconnus, et qu'ils ont pu chercher ensemble à comprendre.

[3] N.Truong (2006), « François De Singly invente les « adonaissants » », *Le Monde de L'éducation*, n°350

→ en projetant des films qui proposent chacun **une vision singulière de l'école en France**, autant au niveau des valeurs véhiculées que des pratiques d'enseignement.

Des films comme « Rue Case Nègres »[4], « Etre et Avoir »[5], « Les écoles Freinet »[6] ont permis de montrer aux professeurs botswanais que le système scolaire français est complexe et dynamique, qu'il varie dans le temps, dans l'espace et en fonction aussi des parti-pris théoriques de chaque enseignant.

→ en effectuant des **visites de classes** dans les collèges et lycées.

Ces visites ont été réalisées dans le cadre de la formation proposée par le C.I.E.P. mais le cours de F.L.U. a été le lieu de nombreux échanges après la visite de chacun des professeurs dans une classe différente, celui-ci étant invité à faire le récit de son expérience au groupe. Ces éléments très concrets et en contexte nous ont permis de faire le lien avec des éléments plus théoriques ou descriptifs mais aussi de faire émerger de nouvelles spécificités du système scolaire français.

Chacune de ces activités est propice à l'acquisition de **nouvelles connaissances socioculturelles**. Elles suscitent aussi le besoin chez les professeurs botswanais **d'enrichir leur lexique** (à de nouvelles réalités correspondent de nouveaux termes) mais elles amènent surtout à **des discussions interculturelles** sur les représentations et réalités évoquées.
Chacun est en effet encouragé à exprimer ses émotions et son avis sur ces réalités (plus ou moins) nouvelles et à tenter d'expliquer à la fois sa représentation des phénomènes et les phénomènes eux-mêmes pour ne pas se limiter à des jugements de valeur spontanés.
Par exemple, l'interview d'une élève de CM1 dans le film retraçant l'histoire des écoles Freinet, a suscité la surprise et une certaine admiration chez les professeurs botswanais qui trouvaient le discours de celle-ci particulièrement mature. En tentant d'expliquer leur ressenti, nous en sommes arrivés à une réflexion autour des conditions de prise de parole des enfants au Botswana et en France et du type de discours qui pouvait être attendu d'eux dans ces deux sociétés.

Sensibiliser les professeurs botswanais à ces nombreuses réalités culturelles auxquelles chaque natif fait souvent implicitement référence, c'est leur faire prendre conscience, aussi, que cette démarche de formation reste partielle et qu'ils doivent la poursuivre en autonomie pour saisir avec de plus en plus de finesse les communications professionnelles et universitaires en France.

4. Quatrième niveau de difficulté : comprendre et produire un discours universitaire, de type argumentatif. (Anne BAIL-DECAEN)

4.1. Opérations discursives et opérations cognitives.

La réalisation d'une opération discursive telle que, par exemple, expliquer une notion ou défendre son point de vue, est liée à une représentation du monde, c'est-à-dire à une manière de catégoriser des choses, de les « ranger » en idées, en concepts, qui est propre à chaque personne, mais aussi à chaque culture.

---

[4] « Rue Case Nègres » (1983) Film réalisé par E. Palcy à partir du roman de J.Zobel.
[5] « Etre et Avoir » (2002) Film documentaire réalisé par N.Philibert. Production Les films du losange.
[6] « *Comment susciter le désir d'apprendre* : Célestin FREINET » Film documentaire d'une série de 13 consacrés aux pédagogues. Diffusion sur « La Cinquième », avec commentaires de Philippe Meirieu.
Écrit et réalisé par Thierry KÜBLER. Durée 13 minutes 15. Couleurs. Sonore.
Coproduction : Mosaïque Films et La Cinquième.

Cette représentation mentale *en mouvement*, fruit d'opérations cognitives, est en effet largement déterminée par la culture d'origine de l'individu. D'une culture à l'autre, nous ne pensons pas le monde selon les mêmes schémas et processus logiques. Aussi la manière d'agencer un discours, c'est-à-dire de restituer l'information sur ce monde, de lui donner du sens, est indissociable de la manière de le penser. C'est la raison pour laquelle, avant de travailler sur la forme du discours, il nous a semblé utile de tenter d'identifier la manière dont notre public réalisait ces opérations cognitives.

Pour identifier les profils cognitifs[7] de notre public, nous avons choisi de faire passer à chacun le test ISALEM 97, proposé par le laboratoire d'enseignement multimédia de l'université de Liège[8] (choix essentiellement guidé par sa clarté et sa simplicité de mise en œuvre). Les résultats de ce test ont indiqué, chez notre public, une majorité de profils « intuitif pragmatique » et quelques profils « intuitif réflexif ». (*cf* DOCUMENT N°1 : Description des styles d'apprentissage selon le test ISALEM) >
Or, si l'on étudie les caractéristiques des 4 profils du test, l'on s'aperçoit aisément que les travaux de type universitaire font plutôt appel, dans le système français, à des compétences correspondant au profil « méthodique réflexif ».
Les résultats de ce test nous ont ainsi non seulement révélé que les professeurs botswanais ne correspondaient pas au profil « idéal » de l'étudiant français, mais encore, que leur profil préférentiel majoritaire, « intuitif pragmatique », était le plus éloigné du profil type attendu. Cela pouvait en partie expliquer leur gêne méthodologique lorsqu'il s'agissait de présenter l'information d'une manière méthodique, dans un travail universitaire. Cela explique aussi pourquoi leurs productions universitaires pouvaient sembler désorganisées, voire incohérentes, selon les critères de lecture et/ou d'évaluation d'un enseignant d'université.
Dans le cadre de la formation au FLU, travailler sur la logique du *texte* revient donc à travailler sur l'organisation logique des *idées*.

Apprentissages méthodologiques : Analyser un texte argumentatif de manière à faire émerger son architecture logique.

Dans le cadre de la licence, les professeurs botswanais devaient rédiger une fiche de lecture à partir d'un texte de pédagogie. La question s'est alors posée de la forme à respecter pour ce type d'exercice. En réponse à leur demande, je leur ai proposé une matrice de fiche « classique » : thème/titre, problématique, thèse, hypothèses, concepts développés et/ou utilisés, commentaire critique personnel. Or il est apparu que cette matrice était tout simplement inutilisable pour eux, dans la mesure où ils ne savaient pas distinguer ces différents éléments à l'intérieur du texte. Un travail collectif de repérage de ces éléments a donc été mené à partir des textes qu'ils devaient étudier.
Par des activités d'identification des éléments conceptuels et rhétoriques du discours (thème, problématique, angle d'analyse, concept, hypothèse, thèse et point de vue, articulation logique…) les professeurs ont ainsi appris à repenser le texte de manière méthodique, c'est-à-dire à le comprendre selon des catégories logiques inhabituelles pour eux, mais opérantes dans le contexte de leurs études universitaires en France.

→ **Exemple de réponse pédagogique aux difficultés méthodologiques** : séance centrée sur l'angle d'analyse d'un sujet et le point vue d'un auteur : DOCUMENT N°2 Activité, angle d'analyse et point de vue >

[7] Des recherches sont encore menées sur les profils cognitifs, c'est-à-dire sur la manière préférentielle dont chaque individu traite l'information. Parmi ces recherches, on peut retenir celles de Ned Hermann (étude des processus mentaux de résolution de problème, 1976), de David Kolb (étude des styles cognitifs, 1985), enfin celles du laboratoire d'enseignement multimédia de l'Université de Liège (analyse des styles d'apprentissage, 1991). Si les catégories cognitives identifiées par ces différentes équipes de chercheurs ne répondent pas aux mêmes dénominations, elles recouvrent en revanche des réalités conceptuelles similaires. Ce sont les logiques d'apprentissage décrites dans ces catégories cognitives qui nous ont intéressées.
[8] Test en ligne disponible sur le site de l'université de Liège, à l'adresse suivante : http://www2.ulg.ac.be/lem/isalem.htm.

Remarque : La plupart des activités de compréhension du discours argumentatif proposées dans les manuels de FLE, se concentrent sur le repérage des connecteurs logiques du texte. Outre le caractère assez superficiel de ce type d'activité, il me semble que c'est prendre le problème à l'envers que de s'intéresser à l'articulation des éléments rhétoriques et conceptuels du texte, avant d'en définir la nature (est-ce une problématique, une hypothèse, un exemple, un argument, un concept… ?). Certes, des connecteurs tels que « par exemple » ou « si » peuvent indiquer une illustration de propos ou une hypothèse. En revanche, des connecteurs tels que « mais », « en outre » et même « donc » peuvent tout à fait ponctuer le discours sans que l'on puisse en déduire à quel élément du discours il se rapporte. En ce sens, l'articulation logique du texte au moyen des connecteurs devrait constituer une activité transversale au repérage et à l'identification des éléments discursifs eux-mêmes, non la première étape.

4.2. L'argumentation et l'héritage rhétorique* du système scolaire français.

(*) *Par « rhétorique », j'entends ce qui se rapporte à l'organisation méthodique du discours argumentatif.*

Le système scolaire français a conservé, dans sa culture discursive, une grande part de l'héritage de la rhétorique antique, notamment en ce qui concerne les travaux de discussion, de commentaire et d'analyse, dans lesquels on retrouve les principes rhétoriques de :

- l'invention : recherche d'idées, de preuves et d'arguments
- la disposition : introduction / développement (propositions, preuves, arguments et réfutation) / conclusion
- l'élocution (ou style) : énonciation et figures de styles.

Dans le système scolaire français, l'élève apprend dès le secondaire à traiter les sujets de réflexion selon ces règles méthodologiques de base. C'est un véritable *habitus* rhétorique qui se met ainsi en place au cours du secondaire, pour se consolider dans le supérieur.
Or cet *habitus* n'est pas nécessairement partagé par les personnes d'une autre culture. D'où, parfois, certaines difficultés à traiter un sujet et à l'argumenter selon ces cadres rhétoriques attendus.

EX : Prenons le cas du choix du type de plan (disposition) à partir d'un sujet. Même avec des années de pratique, il reste toujours difficile pour un étudiant français de construire le plan le plus pertinent par rapport à la thématique traitée. Les types de plans sont en effet multiples et, selon la problématique soulevée, il s'orientera plutôt vers :

- le plan analytique : causes, conséquences, solutions / explication d'une notion, justification, implications
- le plan dialectique : thèse, antithèse, synthèse
- le plan thématique : un thème est abordé et justifié selon plusieurs angles de vue
- le plan comparatif : points communs et écarts entre deux objets d'études

Enseigner une méthodologie d'argumentation selon les principes rhétoriques à l'œuvre dans les cursus de langue, lettres et sciences sociales du système universitaire français, revient donc à enseigner une autre manière d'agencer ses idées, selon des cadres rhétoriques précis ; cadres que les élèves français eux-mêmes mettent des années à assimiler. La tâche n'est pas aisée et l'apprentissage nécessairement long. Nous proposons ici quelques exemples d'activités pouvant contribuer à l'assimilation de cette méthodologie.

Apprentissage méthodologique : Se servir du texte (phrase, question ou extrait) comme support d'écriture d'un autre texte de type universitaire (commentaire ou dissertation sur un thème, explication d'une notion…).

Comme nous l'avons remarqué précédemment, la plupart des exercices universitaires supposent la maîtrise de nombreux principes rhétoriques (procédés d'énonciation, d'argumentation, choix de plan et organisation des idées…). Parmi les procédés d'argumentation et d'énonciation, on peut retenir un

certain nombre d'opération discursives telles que : développer un thème, expliquer ou préciser une notion, illustrer, modaliser, commenter ou critiquer des propos, défendre son point de vue... Ces opérations discursives supposent que l'apprenant soit capable d'analyser le texte, mais aussi de le synthétiser, de le développer et de le dépasser de manière critique.

→ Exemple de réponse pédagogique aux difficultés méthodologiques :

* élaboration méthodique d'une dissertation (progression).

a. analyse du texte par le repérage des éléments constitutifs de l'argumentation : thème, problématique, thèse…
b. recherche collective d'idées et arguments à développer
c. organisation des idées en binômes et élaboration d'un plan argumentatif (modèles types fournis) ; restitution collective
d. travail sur la formulation d'une introduction, d'une transition, d'une conclusion (formules du discours) ; restitution collective
e. rédaction individuelle de la dissertation à partir d'un plan annoncé
f. corrections individuelle et collective

* activité de réemploi des outils méthodologiques (séance de consolidation des acquis) : DOCUMENT N°3 : Production écrite, à partir d'articles du « Guide du jeune professeur 2005/2006 » (*Le Monde de l'éducation*, Hors série). >

4.3. Exprimer son point de vue : obstacles socioculturel et méthodologique.

L'expression du point de vue personnel relève également de codes socioculturels et varie en fonction du contexte de communication. Selon la culture, l'expression du point de vue peut par exemple être admise, voire encouragée dans le cadre d'un échange entre amis, mais être défendue ou mal perçue dans le cadre scolaire.

EX : Suite à un malentendu survenu en cours il y a quelques mois, l'un des professeurs botswanais expliquait qu'il était très impoli de contredire publiquement un collègue, même si ce dernier se trompait. Au Botswana, exprimer verbalement son opposition au point de vue d'une personne ne se fait pas dans le contexte de la classe.
En revanche, l'expression du point de vue est encouragée dans les productions écrites. Néanmoins, elle ne revêt pas la même forme que dans les travaux universitaires français.
En effet, dans un écrit universitaire botswanais, l'implication personnelle se manifeste par la présence énonciative du « je », le point de vue est *subjectif* et les propos sont illustrés par des exemples et arguments tirés du vécu personnel de l'énonciateur. L'approche est essentiellement *pragmatique*.
Au contraire, dans l'écrit universitaire français, la présence de l'énonciateur est « masquée » par une relative *objectivité* des propos et par l'aspect *théorique* de l'argumentation. A cet égard, le code culturel français est particulièrement ambigu, puisqu'il encourage à la fois une prise de position critique de l'étudiant *et* un détachement vis à vis de cette position dans ses travaux écrits. Ce détachement se traduit par un style argumentatif marqué par le mode impersonnel, qui suppose que l'on emploie le « nous » ou des formes impersonnelles à la place du « je », et que les faits soient présentés comme étant extérieurs à l'énonciateur.
Ces différences méthodologiques dans la rédaction du texte argumentatif ont donc dû faire l'objet d'un travail portant sur le mode d'énonciation et sur l'angle d'approche d'un sujet.

→ Exemple de réponse pédagogique aux difficultés liées au mode d'énonciation (Aurélie COGGHE) :
Pour travailler avec les professeurs botswanais les modes énonciatifs et l'implication personnelle dans un texte argumentatif français, nous avons distingué avec eux différents types de discours en français en fonction de l'implication plus ou moins explicite de l'auteur : recette de cuisine, courrier des lecteurs, négociation diplomatique, discours de campagne électorale, etc. Une fois que la négociation diplomatique fût identifiée comme le type de discours le plus proche de l'argumentation universitaire

en France du point de vue du degré d'implication de l'auteur -Convaincre sans s'impliquer franchement- nous avons établi la liste des différents moyens dont on dispose en français pour répondre à cette exigence (forme impersonnelle, vocabulaire connoté…). Nous avons ensuite proposé aux professeurs botswanais un jeu de rôle dans lequel un groupe incarnait le cabinet ministériel de l'Education Nationale et un autre groupe jouait les rôles des scientifiques consultants (sociologues, psychologues, spécialistes de l'apprentissage). Chaque groupe devait concevoir trois propositions pour résoudre le problème de la violence à l'école, puis ils négociaient ensemble un règlement intérieur commun à tous les établissements scolaires français, en prenant soin de respecter le degré d'implication personnel propre aux négociations diplomatiques et/ou au discours argumentatif.
Ce travail sur les types discursifs et modes d'énonciation a permis aux professeurs de mieux saisir ce qui était attendu d'eux dans leurs productions universitaires en vue d'y répondre de manière appropriée.

Conclusion générale.

En conclusion de cette intervention, il importe de retenir que la mise en place d'un dispositif de FLU, comme tout dispositif de FOS, suppose une étude approfondie du ***public****, de* ***ses acquis et besoins, par rapport à l'objectif visé (situations de communication*** *dans le* ***contexte disciplinaire****).*
Etant le résultat d'un ensemble de variables, le dispositif que nous avons mis en place ne peut constituer une formation standard, « clef en main », intégralement transférable à tout type de public et dans tout type de formation universitaire.

Nous espérons néanmoins que cette analyse aura soulevé quelques problématiques essentielles à l'enseignement du FLU et indiqué des pistes méthodologiques utiles à l'élaboration et à l'animation d'un dispositif de FLU, dans un autre contexte et avec un public différent.

DOCUMENT N°1 : Description des styles d'apprentissage selon le test ISALEM

ⓘ La découverte de votre style d'apprentissage **préférentiel** et l'identification de vos points forts et points faibles, peuvent vous aider à optimiser vos stratégies d'apprentissage. En tant qu'enseignant, ils vous permettent de mieux percevoir la diversité des manières d'apprendre et de traiter un problème.

Si vous êtes plutôt…

Intuitif réflexif

Vous excellez à considérer une situation sous des angles très variés. Votre réaction initiale est plutôt d'observer que d'agir.
Vous appréciez les situations qui nécessitent un foisonnement d'idées comme, par exemple, lors d'un brainstorming.
Vous avez des intérêts culturels très larges et vous aimez rassembler des informations avec éclectisme

Vos points forts
Vous êtes particulièrement doué pour :
- imaginer
- comprendre les gens
- identifier des problèmes

Vos points faibles
Vous auriez tendance à :
- hésiter dans vos choix
- retarder vos décisions

Si vous êtes plutôt…

Méthodique réflexif

Vous excellez à synthétiser un vaste registre d'informations de manière logique et concise.
Vous vous centrez plus sur l'analyse des idées et des problèmes que sur les personnes comme telles.
Vous êtes surtout intéressé par la rigueur et la validité des théories.

Vos points forts
Vous êtes particulièrement doué pour :
- planifier
- définir des problèmes
- développer des théories

Vos points faibles
Vous auriez tendance à :
- « construire des châteaux en Espagne »
- méconnaître les applications pratiques d'une théorie

Si vous êtes plutôt…

Intuitif pragmatique

Vous aimez apprendre en mettant la main à la pâte. Vous prenez plaisir à mettre en œuvre des projets et à vous impliquer personnellement dans de nouvelles expériences que vous percevez comme des défis. Vous réagissez davantage par instinct qu'en fonction d'une analyse purement logique.

Lors de la résolution de problème, vous aimez vous informer auprès des autres avant de procéder à vos investigations.

Vos points forts
Vous êtes particulièrement doué pour :
- réaliser des projets
- diriger
- prendre des risques

Vos points faibles
Vous auriez tendance à :
- agir pour agir
- vous disperser

Si vous êtes plutôt…

Méthodique pragmatique

Vous excellez à mettre en pratique les idées et les théories. Vous êtes capable de résoudre des problèmes et de prendre des décisions sans tergiverser et en sélectionnant la solution optimale.

Vous préférez vous occuper des sciences appliquées ou de technologies plutôt que de questions purement sociales ou relationnelles.

Vos points forts
Vous êtes particulièrement doué pour :
- définir et résoudre les problèmes
- prendre des décisions
- raisonner par déduction

Vos points faibles
Vous auriez tendance à :
- prendre des décisions précipitées
- vous attaquer à de faux problèmes

> retour au chapitre

DOCUMENT N°2 : # Activité. Repérer l'angle d'analyse du texte et le point de vue de l'auteur.

a) Voici une liste d'angles d'analyse possibles, permettant de traiter une question problématique. Proposez deux autres angles d'analyse.

Psychologique **Ethique** Scientifique

Religieux Historique **Sociologique**

Médiatique Politique

… …

b) ✍ **Repérage de l'angle d'analyse**.
Pour chaque extrait de texte, indiquez l'angle d'analyse choisi par l'auteur :

La problématique choisie est : "Doit-on légaliser l'union homosexuelle ?"

" Le mariage est une institution sacrée dans laquelle un homme et une femme s'unissent pour la vie en se promettant une aide et une confiance mutuelles sous la protection bienveillante de Dieu."

" Le modèle des relations entre les parents est intégré par l'enfant selon un schéma inconscient qui va déterminer sa représentation du couple amoureux. C'est également la manière dont chaque individu résoudra son complexe d'Œdipe dans sa propre relation avec le couple parental qui orientera son désir d'un certain type de partenaire amoureux. "

" Plusieurs pays du nord de l'Europe ont légalisé le mariage homosexuel. La donne est lancée, nous ne pouvons plus ignorer cette question dans nos programmes."

" Cas à part, seuls les organismes hermaphrodites n'obéissent pas au principe de l'hétérosexualité dans l'acte de reproduction."

" L'union homosexuelle est un fait de société qui prend de l'ampleur. Autrefois taboue, elle se manifeste aujourd'hui au grand jour. Les homosexuels ne veulent plus se terrer dans leur ancienne honte et revendiquent avec force leur choix, devant une opinion publique encore mitigée."

" Cette année, la Belgique a offert aux homosexuels de tous les pays, une Gay Pride explosive et riche en couleurs ! Un événement qui suscite des réactions tantôt critiques, tantôt amusées…"

" Le respect de l'être humain, dans son intégrité physique autant que morale, impose la plus grande tolérance collective mais aussi individuelle, vis-à-vis des choix sexuels de chacun."

" Dans l'Antiquité grecque, l'union homosexuelle était non seulement autorisée mais encore valorisée. Comment pouvons-nous aujourd'hui à la fois reconnaître Platon comme l'un des plus grands philosophes occidentaux et ignorer qu'une partie de ses textes fait l'éloge de l'amour homosexuel ? "

c) 🗝 Stratégies de compréhension du texte : repérer un angle d'analyse et un point de vue.

→ Comment avez-vous procédé pour identifier l'angle d'analyse de ces messages ?
→ Quel point de vue chaque auteur adopte-t-il dans son discours ?
* subjectif : pour ? contre ?
* objectif : position neutre, pas d'avis.
→ Comment avez-vous procédé pour identifier leurs points de vue ?
→ Les auteurs emploient-t-il le « je » ?
→ Déduisez la réponse de chacun (thèse de l'auteur) à la problématique de départ.

d) 🗝 Production écrite : Développer un argument selon un angle d'analyse spécifique. Choisissez l'une des deux problématiques et développez trois arguments, selon trois angles d'analyse différents.

Problématiques (une, au choix) :

1- Le travail est-il essentiel au bonheur ?
2- Doit-on dépénaliser l'euthanasie ?

Angles d'analyse (trois, au choix):

- Psychologique
- Ethique
- Scientifique
- Religieux
- Historique
- Sociologique
- Médiatique
- Politique
- Economique

e) 👂 👄 Restitution orale / repérage de l'angle d'analyse et du point de vue.

Chaque personne annonce sa problématique et présente ses arguments <u>sans préciser son angle d'analyse</u>. Les autres écoutent les arguments et tentent de repérer :

* l'angle d'analyse choisi
* le point de vue adopté

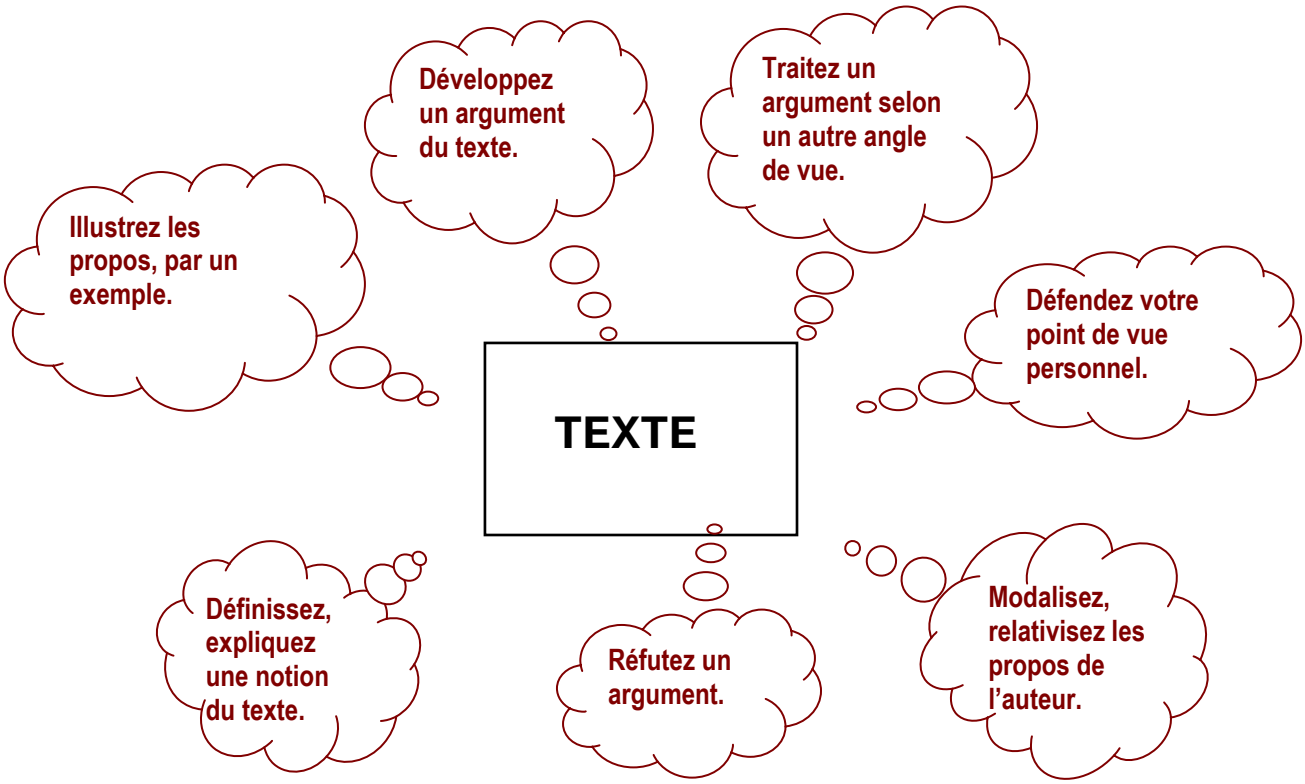
Quels éléments du discours vous ont permis de repérer l'angle d'analyse ? le point de vue ?

> retour au chapitre

DOCUMENT N°3 : Production écrite, à partir d'articles du « Guide du jeune professeur 2005/2006 » (*Le Monde de l'éducation*, Hors série, Sept. 2005).

 # Exercice. Manipuler et enrichir un texte.

Dans l'article que vous avez choisi, sélectionnerez 6 extraits (soulignez et numérotez chaque extrait), auxquels vous ferez subir 6 transformations différentes parmi celles-ci (1 transformation par extrait):



> retour au chapitre