

Gregorio Costa, Manuela Bertone, Geneviève Zarate, Francesca Cabasino, Mathilde Anquetil, Marine Azen, Gérard Gouvi, Marie Hédard, Elena Carpi, Marie-Christine Grange, Marie-Christine Janet, Marie-Christine Julion, Chiara Molinari, Danielle Lévy, Héléne Giaufret, Paola Paissa, Marina Ballo, Graziella Farina, Jean-Pierre Seghi, Carla Averso Ciuliani, Silvia Vecchi, Micaela Rossi, Charles Barone, Françoise Bidaud.

«Le chercheur/enseignant/formateur en langues étrangères dans les universités italiennes. Contraintes institutionnelles et autonomie. *Le cas du français.*»

a cura di

Françoise Bidaud e Jean-Pierre Seghi

ISBN - 978-88-88510-11-8

EAN - 978-88-88510-11-8

I edizione: 5 dicembre 2006

La proprietà letteraria e tutti gli altri diritti relativi alla presente pubblicazione sono riservati a norma di Legge e a norma delle convenzioni internazionali. Il presente libro non può essere integralmente o parzialmente riprodotto, adattato, tradotto o trasmesso in qualsiasi forma e modo e con nessun mezzo (meccanico o elettronico) senza l'autorizzazione scritta dei rispettivi autori

Realizzato da:

Wizarts S.r.l.

Casella postale 64

via C. Colombo, 86

63018 Porto Sant'Elpidio (AP)

Per maggiori informazioni visitare i nostri siti:

<http://www.wizarts.it>

<http://www.anonimaeditori.com>

 È un marchio registrato. Tutti i diritti sono riservati.

WIZARTS Registrazione nr. 940791 del 13/10/2004

4

LE CHERCHEUR / ENSEIGNANT / FORMATEUR EN LANGUES ÉTRANGÈRE
DANS LES UNIVERSITÉS ITALIENNES
CONTRAINTES INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE

LE CAS DU FRANÇAIS

a cura di

Françoise BIDAUD e Jean-Pierre SEGHI

Atti del Seminario di Verona
« Do.Ri.F.-20 ans »



WIZARTS

WIZARTS EDITORE

SOMMAIRE

OUVERTURE	p.7
Gregorio Costa, Président du Do.Ri.F. Università.	p.9
Manuela Bertone, Ambassade de France en Italie.	p.12
INTERVENTIONS	p.14
Geneviève Zarate (Groupe de recherche et d'échange en didactique des langues, Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris) : <i>Identités et plurilinguisme : discours scientifique et champ d'action politique.</i>	p.14
Francesca Cabasino (Université de Rome) : <i>La position de l'enseignant-chercheur dans une faculté de Sciences politiques : construction des objets d'analyse et délimitation d'un cadre théorique.</i>	p.27
Mathilde Anquetil (Université de l'Aquila) : <i>Communication interculturelle et mobilité Erasmus : quels apports pour les cursus universitaires ?</i>	p.35
Martine Azen, Gérard Gouvi, Marie Hédard (Université de Cassino) & Elena Carpi (Université de Pise) : <i>Galatea et Galanet, deux programmes européens de recherche-action insérés dans un curriculum universitaire.</i>	p.45
Marie-Christine Grange (Université de Pise) <i>Deux nouvelles donnes, la "prova di idoneità", le cadre européen de référence.</i>	p.60
Marie-Christine Janet (Université de Venise) : <i>Reconnaissance et pertinence des certifications à l'intérieur des cursus universitaires : quelques questions.</i>	p.63
Marie-Christine Jullion & Chiara Molinari (Université de Milan) : <i>Quel oral dans un cours de médiation linguistique ? Une approche ethnographique.</i>	p.68
Danielle Lévy (Université de Macerata) : <i>Dialectique en contexte universitaire du plurilinguisme et du FLE en Italie : réticences et ouvertures.</i>	p.76

DISCUSSION

p.91

INTERVENTIONS

p.103

Hélène Giauffer (Université de Gênes) & Paola Paissa (Université de Turin) <i>Ecole Doctorale en Linguistique Française: formation et positionnement du futur enseignant-chercheur.</i>	p.103
Marina Bailo (Université de Pise) : <i>Insegnamento linguistico nelle facoltà umanistiche e figure professionali da formare: problemi posti dalla riforma e soluzioni adottate due nuovi corsi di laurea.</i>	p.106
Graziella Farina & Jean-Pierre Segni (Université de Pise) : <i>Adéquation des contenus aux objectifs : comment graduer l'enseignement de la grammaire au cours des deux premières années de « leu » ?</i>	p.113
Carla Averso Giuliani (Université de Rome) : <i>Lorsque la langue commune et langue du droit « doivent » se rencontrer.</i>	p.119
Silvia Vecchi (Université de Macerata) : <i>Le français de la formation: contenu expériences, rôle de la Didactique de la langue française dans le cursus de « Scien della formazione primaria ».</i>	p.129
Micaela Rossi (Université de Gênes) : <i>Didattica del FLE e nuove tecnologie: riflessioni a margine di alcune esperienze.</i>	p.136
Charles Barone (Université de Naples) : <i>Du morcellement des contenus la fragmentation des contenus : un support en ligne pour l'apprentissage e français.</i>	p.146
Françoise Bidaud (Université de Pise) : <i>Entre diversité et continuité ou comme gérer l'hétérogénéité.</i>	p.150

DISCUSSION

p.155

- CABASINO, F., « Défigement et contraintes syntaxiques. Une analyse comparée des presses française et italienne » in *Cahiers de lexicologie*, 74, 1999-1, pp. 99-147.
- CABASINO, F., *Formes et enjeux du débat public. Discours parlementaire et immigration*, Roma, Bulzoni, 2001.
- CABASINO, F., « Éditoriaux, enjeux discursifs et configurations iconiques », *LiSt*, n. 10-11, 2003, pp. 33-56.
- CHABROL, Cl., « Le lecteur : fantôme ou réalité ? Étude des processus de réception » in Charaudeau P. (dir), *La presse. Production, réception*, Paris, Didier Érudition, 1988, pp. 161-184.
- CULIOLI, A., *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris, Ophrys, tome 1, 1990 et tome II, 1999.
- DARDE, J.-N., « Discours rapporté, discours de l'information : l'enjeu de la vérité » in Charaudeau P. (dir), op. cit., pp. 93-111.
- DUCHROT, O., *Les mois du discours*, Paris, Editions de Minuit, 1980.
- FRANÇOIS, B. et NEVEU, E. (dir.), « Pour une sociologie politique des espaces publics contemporains » in *Espaces publics mosaïques*, Rennes, PUR, 1999, pp. 13-58.
- GROSS, G., *Les expressions figées*, Paris, Ophrys, 1996.
- HABERMAS, J., *Théorie dell'agir comunicativo*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- KERBRAT-ORCICHIONI, C., « Rhétorique et interaction » in Koren et Amossy, *Après Perelman : quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques ?* Paris, L'Harmattan, 2002, pp. 173-196.
- KOREN, R., « *La nouvelle rhétorique, technique et/ou éthique* du discours : le cas de l'engagement du chercheur », in Koren R. et Amossy R., op. cit., 2002, pp. 197-228.
- LIÉVY, D., « Statuto della ricerca e dell'insegnamento delle lingue e nuove opportunità per il francese nelle Facoltà di Scienze Politiche » in Atti del Convegno SUSILF, *Prospettive della francesistica nel nuovo assetto della didattica universitaria*, Napoli 2001, pp. 109-136.
- MORTUREUX, M.-F., « Paradigmes designationnels », in *Semen* n° 8, 1993, pp. 121-141.
- MORTUREUX, M.-F., *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Armand Colin, 2001.
- RASTIER, F., « Herméneutique matérielle et sémantique des textes » in Salanski J.-M., Rastier F., Scheps R., *Herméneutique : textes, sciences*, Paris, PUF, 1997, pp. 119-148.
- VÉRON, E., *La sémiotique sociale*, PUV Saint-Denis, 1987.

CERTIFICAZIONI : A LA RECHERCHE DE VOIES DE MÉDIATION
ENTRE LES CONTRAINTES DE L'UNIFORMISATION
ET LA NÉCESSITÉ DE RECONNAISSANCE
DES PARCOURS FORMATIFS CONTEXTUELS

Marthilde Anqueril
Università de l'Aquila

Abstract

A travers l'examen de trois contextes différents, l'introduction de la certification externe dans les écoles, le dilemme universitaire entre externalisation et création de centres de certification, l'expérimentation d'outils de reconnaissance des compétences interculturelles des étudiants de mobilité, on examine les contraintes imposées par une certification universaliste et on tente de proposer des voies de médiation où les références à l'Europe dynamisent les partenariats locaux en fournissant un cadre pour des évaluations en contexte. On valorise dans les trois cas la recherche-action fondée sur le plurilinguisme interculturel européen, vis-à-vis de la délégation de compétences à des institutions nationales.

Mon intervention ne reprendra pas exactement l'intitulé sous lequel il a été inclus dans le programme du séminaire. J'avais ainsi annoncé « Communication interculturelle et mobilité Erasmus : quels apports pour les cursus universitaires ? », selon le titre de la thèse de doctorat en cours d'achèvement, ce qui dénote une polarisation personnelle sans rapport avec le thème qui nous réunit aujourd'hui. Je souhaite donc recentrer mon intervention sur le titre de ce séminaire : « Contraintes institutionnelles et autonomie de l'enseignant-chercheur en langues » pour rendre hommage à ceux qui ont su formuler ce thème et le soumettre à notre questionnement collectif. Ma contribution consiste en quelques réflexions issues de ma pratique à l'Alliance française de Rome comme professeur-certificateur, à l'Université de l'Aquila comme lectrice, et à l'Université de Macerata comme doctorante pour une recherche-action sur la mobilité Erasmus et la communication interculturelle ; ce sont des questions ouvertes et non des savoirs à transmettre.

Le D.O.R.I.F. est en Italie une des rares associations qui tient à organiser un « pont entre l'université et l'école », aussi y est-il, je crois, permis d'aborder simultanément des lieux d'enseignement divers reliés par des préoccupations didactiques similaires, qui plus est lorsqu'ils se trouvent ou sont appelés à interagir. Par ailleurs l'association est solidement ancrée dans les institutions italiennes et se soucie donc d'opérer la nécessaire médiation entre les références européennes, comme source de lisibilité et de capitalisation des compétences à un niveau

international, et les particularités du contexte local, en vue de promouvoir l'éducation à la citoyenneté européenne d'un point de vue interculturel.

L'un des problèmes repérés par le DO.R.I.F. dans le document préparatoire à cette rencontre est celui des contraintes imposées par une certification uniformisante face à la particularité des contextes d'application :

Il arrive que la pratique au quotidien – de l'enseignement et de la recherche – se distancie des principes ou qu'elle s'étiolle, faute d'une *analyse approfondie sur les bienfaits de la généralisation des processus d'uniformisation et sur les modalités de leur adaptation aux situations singulières.*

Les certifications – au sens large – des établissements, du savoir et de sa transmission, si elles constituent notre passeport européen tant souhaité, risquent de restreindre l'autonomie d'une recherche et d'un enseignement qui demande à être déclinés sur la spécificité du lieu et des personnes.

Nous traiterons des difficultés qui nous apparaissent sur ce thème dans trois contextes différents :

- le DELF scolaire, comme intégration d'un produit externe dans le système éducatif italien ;
- la certification universitaire entre tentation d'externalisation et projet d'adaptation interne d'outils européens ;
- une recherche-action pour la reconnaissance des compétences interculturelles à l'université de Macerata, comme construction et programmation interne, à la recherche d'une reconnaissance externe.

Nos considérations ne prétendent aucunement à l'objectivité ; il s'agit d'un point de vue d'autant plus partiel que, surtout dans les deux premiers cas, la pratique ne nous a pas permis de jouer d'une position de coordination qui permettrait d'exposer une opinion avec le recul de la confrontation entre les cas particuliers.

QUELLES CERTIFICATIONS DE LANGUE À L'ÉCOLE ?

1. DELF scolaire : les contraintes communicatives induites par la situation de l'épreuve avec un examinateur externe et par la décontextualisation des sujets d'examen.

Pour ce qui est du DELF scolaire, je parlerai donc en tant qu'ayant participé plusieurs fois aux examens dans divers sièges autour de Rome, et en tant que

tuteur pédagogique pour les éditions LANGI et formatrice pour l'Alliance Française de Rome, ce qui m'a amené à animer quelques formations pour des enseignants italiens.

L'introduction des certifications a sans aucun doute permis à l'enseignement des langues de réacquiescer une place centrale dans le système éducatif italien, grâce justement à l'intervention d'une évaluation externe dans un système qui, dans une démarche courageuse d'autocritique, a su abdiquer une partie de son pouvoir de certification des compétences, pouvoir qui lui est délégué par la société ; cela afin d'insuffler une dynamique de requalification des connaissances en langue étrangère. Cette démarche apporte des fruits pédagogiques certains, en particulier par l'importance accordée aux capacités communicatives, y compris en interaction orale, et permet aux jeunes qui en font l'effort, d'accéder à une reconnaissance européenne, promesse d'un avenir professionnel qui se projette dans l'espace européen. Sans compter la reconnaissance indirectement apportée aux enseignants lorsque le choix de confier l'évaluation de leur travail auprès des élèves à des institutions culturelles, désignées sous le nom de *agenzia straniere*, débouche sur un succès qui marque un parcours d'excellence.

Cependant l'introduction d'un outil externe à l'institution implique la *soumission* à de nombreuses contraintes qui en font un objet didactiquement et culturellement non anodin.

La situation de l'examen tend ainsi à se différencier nettement de l'approche communicative promue dans le *Cadre de référence* qui met en avant l'apprenant comme acteur social négociant par la parole ses propres intérêts ; ou plutôt cette situation d'examen tend à accentuer notamment la part de contrainte institutionnelle par rapport à la communication en situation réelle.

On sait que toute situation d'apprentissage en contexte scolaire se base la plupart du temps sur la simulation réaliste, plus que sur l'authenticité. Mais le jour de l'examen l'enjeu de la communication n'est plus du tout le maintien d'une interaction verbale autour d'un thème, mais le pouvoir de certification qui s'exerce, au-delà de l'interaction apparente, uniquement sur la capacité à manier le code. L'apprenant doit mettre de côté toute expression de soi, toute intention communicative effective pour se couler dans le rôle qu'il doit jouer, non pas pour s'engager dans une rencontre interpersonnelle, mais pour recevoir de l'examinateur un sceau de certification sur ses compétences à communiquer dans le cadre imposé. La formation des élèves doit donc absolument passer par *une phase d'appropriation des critères d'évaluation*, puisque la réponse à l'acte communicatif ne vient pas du destinataire simulé, mais parviendra en différé sous forme de notation : l'adéquation et l'acceptabilité du discours ne se mesure pas au contexte communicatif plus ou moins artificiellement convoqué, mais aux attentes de l'examinateur ; il n'y a pas de négociation de sens, d'échange d'information se référant à soi et au monde,

mais uniquement une mise en scène de la compétence métalinguistique.

Dans le cadre des épreuves du DELF le contexte de communication imposé est si contraignant que des capacités à communiquer dans un contexte réel, comme celui des échanges avec de jeunes Français, peuvent se trouver en décalage avec les performances demandées le jour de l'examen. Nous l'avons vu à la dernière session, lorsque de jeunes Italiens sans doute experts grâce à une correspondance réelle avec des partenaires transalpins, ont répondu à un sujet du DELF scolaire 1 (niveau A2), proposé au candidat de simuler la participation à un hypothétique chantier humanitaire en Afrique, avec des énoncés du type : « Oui ça va être le pied ! En Afrique il fait chaud, mais tu verras on pourra faire quelque chose de bien. On va vachement s'amuser, et puis on pourra aussi visiter l'Afrique » etc..., énoncés qui dénotent une grande maîtrise de la communication authentique dans le domaine familial, ce qui est requis au niveau A2 du Cadre. Mais les candidats n'ont pas su, par manque de compétences culturelles générales, mettre entre leurs capacités communicatives et l'expression de leur projection personnelle dans un rôle dont ils ignorent tout, la distance qui s'imposait : il fallait répondre d'une façon plus *politically correct* en démontrant une connaissance du style qui s'impose pour une simulation d'empathie humanitaire ! Ce type d'exercice porte sans doute en soi des vertus éducatives de décentration, mais il faut en maîtriser les enjeux et le domaine de référence, ce qui n'est pas prévu à ce niveau. Dans ce cas la neutralisation affective imposée par l'épreuve uniformisante a écrasé des compétences acquises dans un contexte authentique donc chargé de marques affectives générationnelles.

2. Vers une synergie entre parcours formatifs documentés dans le Portfolio et reconnaissance de compétences assurée par un certificateur externe ?

L'intégration d'un outil externe conçu unilatéralement pour des adultes en situation professionnelle, dans un système éducatif étranger pour un public scolaire pose de nombreux autres problèmes, comme celui de la sélection des candidats à présenter aux épreuves au sein d'un même groupe-classe, ainsi que le problème du traitement de l'échec qui fait brèche dans le dispositif affiché de la "pédagogie de la réussite". L'adaptation du thème de communication ne suffit pas, c'est tout le dispositif qui est selon nous à repenser dans le cadre d'une coopération entre l'organisme certificateur et le système scolaire.

Mais limitons-nous au problème des contraintes communicatives induites par l'épreuve. La récente adjudication de la part du CIEP de la formulation des sujets du DELF scolaire ne nous semble pas aller dans la direction d'une collaboration attentive aux spécificités du public. Lorsque l'Alliance Française de Rome formulait les sujets, en tant que centre pilote, on pouvait percevoir la trace d'une *médiation pour rapprocher la situation de communication imposée à une*

simulation qui soit de l'ordre de la crédibilité et de la faisabilité : on demandait au jeune Italien de s'identifier à un supporter du cyclisme italien, comme sport national (ce qui ne correspond plus vraiment à la réalité, mais le vélo est un sujet moins passionnel que le foot !), à un habitant de Lecce (ce qui est peut-être éducatif pour les jeunes partisans de la Padanie, puisqu'il lui fallait bien sûr tisser des liens sur cette magnifique ville méridionale pour encourager le correspondant à venir y séjourner). Au-delà de ces détails de goût générationnel et d'appartenance identitaire régionale, l'important était respecté, il fallait écrire en tant qu'Italien à un correspondant français. Le schéma de communication restait limpide et praticable. Il n'en est plus de même lorsque l'on demande à un jeune collégien ou lycéen, toute nationalité confondue, d'écrire à un hypothétique cousin francophone pour l'encourager à participer à son expérience de parrainage d'une petit Sénégalais (passons sur l'aspect néocolonialiste !), par le truchement d'une association laïque dont le siège est à Paris.

Le recentrage de la situation de communication proposée sur un schéma franco-français, supposé dénominateur commun pour tous les publics, aboutit à une mise en scène largement improbable et idéologiquement marquée qui contraindrait le candidat au *minutisme culturel*.

Lors des congrès de professeurs italiens, on remarque que *la brèche est toujours restée ouverte entre les partisans de la certification externe et ceux de la certification interne*. La certification externe n'est donc pas en terrain conquis et doit selon nous se montrer plus attentive à son public et à son insertion dans la situation éducative.

Pourrait-on penser par exemple à une forme de coopération, de la part des certificateurs externes, à la démarche interne via un outil de référence européen comme le *Portfolio* qui en Italie a fait l'objet d'adaptations intéressantes dans une démarche plus attentive aux finalités éducatives de l'enseignement des langues pour la formation des citoyens plurilingues. La partie du dossier personnel est par exemple un lieu formatif potentiellement très fertile, mais quel en est le destinataire ? Il manque à ce dispositif une réception adéquate pour théoriser les compétences mises en œuvre dans des projets authentiques. Pourrait-on imaginer des jurys mixtes entre des figures du système éducatif italien et des certificateurs externes pour *évaluer les parcours formatifs mis en évidence dans les Portfolios*, et établir des bilans par palier selon les grilles du Cadre de référence mais sur des produits plus authentiques que ce que l'on obtient dans des épreuves de simulation, insipides ou teintées d'ethnocentrisme franco-français ?

Quoi qu'il en soit nous faisons confiance à l'Alliance Française en tant qu'association franco-italienne pour jouer son rôle de médiateur auprès du CIEP qui est garant de la validité européenne de la certification, afin d'impulser une démarche de coopération véritablement bilatérale.

Les ambiguïtés de la réforme universitaire ont renforcé la tentation des universités à externaliser la certification de langue, si ce n'est l'enseignement des compétences communicatives. En effet, dans les facultés non littéraires, l'université n'est souvent appelée qu'à "vérifier" que tel ou tel niveau est atteint en fin de parcours, la solution extrême (adoptée par le *Politecnico* de Turin) étant de déléguer directement à l'étudiant la responsabilité de se monter un portfolio de certifications en faisant appel de façon privée aux agences délivrant les diplômes.

Je souhaiterais seulement rappeler que l'exigence de recourir aux critères européens, pour valider les compétences communicatives fonctionnelles des étudiants, peut valider une réponse interne sans passer par le recours obligé à l'évaluation externe. Le Cadre de référence est un outil que l'université, en tant qu'expression culturelle maximale d'une région européenne, est tout à fait en mesure de s'approprier pour certifier ses étudiants, à condition, dans le cas italien, qu'elle veuille bien rassembler les ressources humaines internes nécessaires au processus de certification, et en particulier qu'elle associe les enseignants-chercheurs en langues étrangères, en didactique des langues, mais aussi les lecteurs de langue maternelle au groupe des acteurs d'un tel projet. Il s'agit donc d'accorder aux lecteurs un rôle correspondant à leurs compétences dans la démarche universitaire qui se reconnaît dans l'indissolubilité de la recherche et de l'enseignement. Un examen objectif des besoins et droits des étudiants d'une part, et d'autre part des compétences didactiques présentes dans l'université, en particulier avec les lecteurs dont beaucoup participent déjà à la promotion de certifications internes adaptées aux étrangers, devrait aboutir à la promotion de certifications internes adaptées au contexte universitaire.

Il existe un outil encore largement sous-évalué qui est le *Portfolio*, dont il existe une version universitaire, qui serait à examiner à améliorer, mais qui constitue pour les compétences linguistiques une solide base de travail interdisciplinaire. La démarche *Portfolio* inclut le recours à une évaluation externe au cas où l'exigence s'en ferait ressentir (contraintes des projets Campus One par exemple), mais elle la dépasse aussi par les pistes offertes à la réflexion sur la biographie langagière, par la possibilité d'y inclure des dossiers correspondant au contexte académique, aux intérêts personnels et aux projets locaux.

Il serait sans doute positif qu'un groupe de travail DO.RI.F. se mette en place pour collaborer avec l'AIICLU (l'association italienne des centres linguistiques universitaires) pour l'intégration de cet outil dans le cadre de l'enseignement du français à l'université, et participe aussi aux travaux de promotion d'une certification interne, travaux qui semblent assez avancés pour la langue anglaise.

Reste bien sûr que la définition d'un enseignement universitaire de langue ne se réduit pas à sa base communicative fonctionnelle, mais sur ce thème d'autres intervenants s'exprimeront aujourd'hui.

Nous avons tenté à l'Université de Macerata de mettre à l'épreuve de la réalité une démarche inverse qui tente de créer des outils de reconnaissance de compétences, à partir d'une recherche interne, tant sur la définition d'un référentiel de compétences que sur les procédures, dans la visée d'apporter quelques contributions à l'élaboration d'outils européens grâce à la participation de l'école doctorale PEHJIC dirigée par D. Lévy à un Groupe de Recherche et d'Echange en didactique des langues et des cultures, groupe international dont le siège est à l'INALCO auprès de G. Zarate, et qui se définit comme "un lieu de contact entre enseignants et chercheurs et entre institutions nationales (équipe de recherche, associations de professeurs de langues) et internationales (groupes d'experts, institutions européennes ou étrangères ayant adopté une politique centrée sur l'enseignement, l'apprentissage et la diffusion des langues et des cultures)".

Il s'exprime en effet dans ce groupe une certaine insatisfaction face à un outil en gestation dans les institutions européennes chargées de fournir des lignes les politiques linguistiques, celui d'un instrument d'évaluation des compétences interculturelles sous forme de grilles, de descriptifs de compétences par niveaux progressifs sur le modèle qui a connu tant de succès pour les compétences linguistiques. En 2003, Genevieve Zarate lança un appel à contributions sur le thème de la reconnaissance des compétences pluriculturelles, mettant en relief le concept central de médiation, et proposant de substituer au concept d'évaluation celui de *reconnaissance* par un outil à créer sur le modèle de la cartographie.

Ce numéro des *Cahiers du CIEP* a pour objectif de développer une contre-proposition aux critères proposés par la matrice actuelle du *Portfolio européen des langues* qui se réfère à une grille de niveaux comportant six degrés. Il voudrait contourner le débat engendré par une définition et par un nombre et aux descripteurs de compétences. Il cherche à mettre en lumière une autre entrée, jusqu'alors abordée de façon évasive, l'expérience pluriculturelle, et une autre logique, celle de la complexité des situations plurilingues dont elle se nourrit. Ce qui doit être aussi valorisé, c'est moins une expérience cumulative de chaque langue que les capacités, à partir d'une ou plusieurs expériences culturelles, à découvrir et maîtriser d'autres situations analogues. Une cartographie des compétences permettrait une approche plus fine, moins artificiellement calibrée, révélatrice de la diversité illimitée des expériences individuelles.

Dans une approche réflexive de l'altérité, comment mettre en lumière la variété des identités qui s'expriment dans des contextes plurilingues et pluriculturels ?

Il y a donc là un appel à la créativité des enseignants-chercheurs universitaires qui leur propose de se poser collectivement comme sujets dans l'élaboration d'outils qui ont l'ambition de devenir institutionnels au niveau européen. Cette démarche n'est pas aisée, G. Zarate en a exposé les enjeux, les risques et les potentialités.

Note expérimentation auprès des étudiants Erasmus peut-elle apporter quelques éléments à cette recherche ? Cela concerne-t-il la problématique qui nous réunit aujourd'hui ?

A partir de la typologie des compétences socio-culturelles proposée par G. Zarate dans le cadre de ses activités pour le Conseil de l'Europe, nous avons élaboré un référentiel dressant une liste des compétences pour la communication interculturelle, reprenant les catégories des savoirs (sur les cultures en présence), savoir-faire (interprétation, interaction et médiation) et compétences méthodologiques comprenant la réflexion sur les rôles à jouer dans la communication interculturelle. Puis nous avons tenté de mettre en place un programme expérimental d'enseignement débouchant sur la délivrance de crédits universitaires pour un module intitulé "Mobilité Erasmus et communication interculturelle". Ce faisant nous avons élaboré, sur la base d'expérimentations menées dans d'autres universités d'Europe, deux outils principaux : une banque du temps (ou troc des savoirs), et des parcours formatifs liant formation expérimentelle et formation réflexive, débouchant sur des travaux d'observation méthodique selon trois pistes, l'enquête socio-ethnologique, le journal autobiographique d'observation, l'analyse comparée sur un thème de la culture courante ou partagée.

Ce n'est pas ici le lieu de détailler les forces et faiblesses de ce programme, mais disons qu'il s'est fait, que des crédits ont été octroyés grâce à la collaboration entre l'école doctorale PEFILG, le Centre des Relations Internationales et la faculté de Sciences Politiques qui a cautionné la valeur scientifique du projet expérimental.

Relevons ici quelques-uns des problèmes apparus d'un point de vue institutionnel, face à un programme qui a tenté de créer un nouvel espace pédagogique à partir d'un objet de recherche. Pour créer un espace pédagogique nouveau, il faut d'un point de vue méthodologique réaliser la réunion de *savoirs explicites*, d'une *légitimité sociale* de ces savoirs, et la disponibilité de *médiateurs* de cet objet d'enseignement. Or dans le cadre d'une recherche-action sur ce sujet, les savoirs sont en construction ; la légitimité sociale de ces savoirs existe mais en dehors de l'université auprès d'agences de *training* interculturel pour les nécessités des transactions économiques internationales, tandis que nous souhaitons introduire une approche humaniste de la communication interculturelle ; quant aux acteurs, ils sont en formation. On voit que l'entreprise n'est pas aisée, et on saisira que le projet en est encore au stade du laboratoire...

Pourquoi alors persister à aller au-devant de tant de difficultés ? Parce que nous continuons à penser que la communication interculturelle restera un supplément d'âme par rapport aux formations linguistiques si elle ne fait pas l'objet d'une évaluation autonome, quoique intégrée aux programmes d'enseignement des langues-cultures, et parce que sa spécificité fait que les compétences en jeu sont particulièrement exposées à une instrumentalisation pour des objectifs de formation à la flexibilité requise par le marché du travail, exposées aussi à une banalisation qui réduit la rencontre de l'altérité à des questions d'encodage du message selon quelques conventions socio-linguistiques ou gestuelles à respecter.

Le problème à affronter est donc celui d'une reconnaissance qui donne de la visibilité, tout en n'homogénéisant pas la rencontre singulière qui a marqué le vécu de l'étudiant de mobilité, en n'aplatissant pas ce vécu et la réflexion qui en est née, selon une grille de respect de normes prescrites, comme la tolérance, le respect de la diversité, l'ethnocentrisme, bref ce que certains ont appelé *Interculturally correct*.

Nous avons proposé de scinder l'évaluation en deux parties : d'un côté les compétences transférables (capacités communicatives, capacités d'organisation, adaptabilité, flexibilité, etc.) qui font partie des éléments à ajouter au CV pour promouvoir l'employabilité de l'étudiant sur le marché international du travail, car la préparation des étudiants au monde du travail reste parmi nos préoccupations. De l'autre une reconnaissance des compétences multiples qui ont été mises en œuvre par les étudiants dans les travaux d'observation, non pas selon une échelle graduée qui prescrit des comportements selon une éthique de la bonne cohabitation, mais selon le travail effectué et l'engagement personnel dans la *communication interculturelle par l'intermédiaire d'un jugement qualitatif personnalisé prenant en compte le contexte d'insertion de la performance à évaluer*, en particulier l'état des relations inter-groupes dans lequel a dû s'insérer l'étudiant, prenant aussi en compte le dialogue engagé avec le cadre conceptuel proposé par le formateur, en abandonnant donc toute prétention d'universalisme, pour assumer entièrement le caractère contextuel de la performance à évaluer.

Pour notre part nous avons choisi dans la formation de mettre en relief les potentialités de la position "entre-deux", du positionnement en tant que médiateur culturel, qui nous semble plus fructueuse que la promotion d'un mimétisme culturel souvent pathétique, ou que le maintien d'un respect de surface dans la confrontation avec la différence culturelle, respect distant qui cache mal l'indifférence ou le maintien en profondeur des stéréotypes. C'est dans cette optique que nous avons tenté de promouvoir pour les étudiants étrangers ou appelés à le devenir, une attitude active d'échange de savoirs, de multiplication des rencontres, afin de transformer l'accueil des étudiants étrangers trop souvent conçu comme assistance, et/ou mise en conformation, en une promotion de dispositifs visant la

Il y a donc là un appel à la créativité des enseignants-chercheurs universitaires qui leur propose de se poser collectivement comme sujets dans l'élaboration d'outils qui ont l'ambition de devenir institutionnels au niveau européen. Cette démarche n'est pas aisée, G. Zarate en a exposé les enjeux, les risques et les potentialités.

Note expérimentation auprès des étudiants Erasmus peut-elle apporter quelques éléments à cette recherche ? Cela concerne-t-il la problématique qui nous réunit aujourd'hui ?

A partir de la typologie des compétences socio-culturelles proposée par G. Zarate dans le cadre de ses activités pour le Conseil de l'Europe, nous avons élaboré un référentiel dressant une liste des compétences pour la communication interculturelle, reprenant les catégories des savoirs (sur les cultures en présence), savoir-faire (interprétation, interaction et médiation) et compétences méthodologiques comprenant la réflexion sur les rôles à jouer dans la communication interculturelle. Puis nous avons tenté de mettre en place un programme expérimental d'enseignement débouchant sur la délivrance de crédits universitaires pour un module intitulé "Mobilité Erasmus et communication interculturelle". Ce faisant nous avons élaboré, sur la base d'expérimentations menées dans d'autres universités d'Europe, deux outils principaux : une banque du temps (ou troc des savoirs), et des parcours formatifs liant formation expérimentelle et formation réflexive, débouchant sur des travaux d'observation méthodique selon trois pistes. L'enquête socio-ethnologique, le journal autobiographique d'observation, l'analyse comparée sur un thème de la culture courante ou partagée.

Ce n'est pas ici le lieu de détailler les forces et faiblesses de ce programme, mais disons qu'il s'est fait, que des crédits ont été octroyés grâce à la collaboration entre l'école doctorale PEFHIC, le Centre des Relations Internationales et la faculté de Sciences Politiques qui a cautionné la valeur scientifique du projet expérimental.

Relevons ici quelques-uns des problèmes apparus d'un point de vue institutionnel, face à un programme qui a tenté de créer un nouvel espace pédagogique à partir d'un objet de recherche. Pour créer un espace pédagogique nouveau, il faut d'un point de vue méthodologique réaliser la réunion de *savoirs explicites*, d'une *légitimité sociale* de ces savoirs, et la disponibilité de *médiateurs* de cet objet d'enseignement. Or dans le cadre d'une recherche-action sur ce sujet, les savoirs sont en construction ; la légitimité sociale de ces savoirs existe mais en dehors de l'université auprès d'agences de *training* interculturel pour les nécessités des transactions économiques internationales, tandis que nous souhaitons introduire une approche humaniste de la communication interculturelle ; quant aux acteurs, ils sont en formation. On voit que l'entreprise n'est pas aisée, et on saisira que le projet en est encore au stade du laboratoire...

Pourquoi alors persister à aller au-devant de tant de difficultés ? Parce que nous continuons à penser que la communication interculturelle restera un supplément d'âme par rapport aux formations linguistiques si elle ne fait pas l'objet d'une évaluation autonome, quoique intégrée aux programmes d'enseignement des langues-cultures, et parce que sa spécificité fait que les compétences en jeu sont particulièrement exposées à une instrumentalisation pour des objectifs de formation à la flexibilité requise par le marché du travail, exposés aussi à une banalisation qui réduit la rencontre de l'altérité à des questions d'encodage du message selon quelques conventions socio-linguistiques ou gestuelles à respecter.

Le problème à affronter est donc celui d'une reconnaissance qui donne de la visibilité, tout en n'homogénéisant pas la rencontre singulière qui a marqué le vécu de l'étudiant de mobilité, en n'aplatissant pas ce vécu et la réflexion qui en est née, selon une grille de respect de normes prescrites, comme la tolérance, le respect de la diversité, l'ethnorelativisme, bref ce que certains ont appelé *Interculturally correct*.

Nous avons proposé de scinder l'évaluation en deux parties : d'un côté les compétences transférables (capacités communicatives, capacités d'organisation, adaptabilité, flexibilité, etc.) qui font partie des éléments à ajouter au CV pour promouvoir l'employabilité de l'étudiant sur le marché international du travail, car la préparation des étudiants au monde du travail reste parmi nos préoccupations. De l'autre une reconnaissance des compétences multiples qui ont été mises en œuvre par les étudiants dans les travaux d'observation, non pas selon une échelle graduée qui prescrit des comportements selon une éthique de la bonne cohabitation, mais selon le travail effectué et l'engagement personnel dans la *communication interculturelle par l'intermédiaire d'un jugement qualitatif personnalisé prenant en compte le contexte d'insertion de la performance à évaluer*, en particulier l'état des relations inter-groupes dans lequel a dû s'insérer l'étudiant, prenant aussi en compte le dialogue engagé avec le cadre conceptuel proposé par le formateur, en abandonnant donc toute prétention d'universalisme, pour assumer entièrement le caractère contextuel de la performance à évaluer.

Pour notre part nous avons choisi dans la formation de mettre en relief les potentialités de la position "entre-deux", du positionnement en tant que médiateur culturel, qui nous semble plus fructueuse que la promotion d'un mimétisme culturel souvent pathétique, ou que le maintien d'un respect de surface dans la confrontation avec la différence culturelle, respect distancé qui cache mal l'indifférence ou le maintien en profondeur des stéréotypes. C'est dans cette optique que nous avons tenté de promouvoir pour les étudiants étrangers ou appelés à le devenir, une attitude active d'échange de savoirs, de multiplication des rencontres, afin de transformer l'accueil des étudiants étrangers trop souvent conçu comme assistance, et/ou mise en conformité, en une promotion de dispositifs visant la

pleine prise de possession par les étudiants de mobilité de leur statut d'étranger, une prise de conscience des potentialités de la position définie comme "marginalité constructive".

Le modèle expérimenté nécessite bien des remaniements et perfectionnements en particulier pour ce qui concerne la formation d'une équipe enseignante pluridisciplinaire pour renforcer la formation méthodologique (approche ethnographique, approche autobiographique) associée au programme. Force est aujourd'hui de constater que l'appui institutionnel est vacillant : l'université a reconnu la valeur formative du dispositif puisqu'elle a accepté de valider le module, mais elle n'a pas franchi le pas vers une pleine reconnaissance des compétences repérées comme faisant partie de son offre didactique institutionnelle, puisque le programme reste porté par l'école doctorale comme un laboratoire de recherche au financement incertain.

Le risque pris à s'engager dans une voie de création autonome d'outils de certification contextualisés est donc bien réel, mais cette voie ardue permet d'échapper aux contraintes que font peser les outils internationaux pré-formatés, souvent peu satisfaisants mais immédiatement fonctionnels. La voie du recours à un intervenant externe, qui dans un premier temps peut servir à réveiller des institutions sclérosées, en soumettant des logiques internes à un œil du dehors, risque à long terme d'assourdir les exigences et les responsabilités par délégation verticale de compétences, contraire au principe de subsidiarité européen. La voie de l'autonomie et de la recherche-action doit pour sa part réussir à s'insérer dans un réseau européen entre différents projets convergents afin d'apporter aux dispositifs un niveau de lisibilité internationale ouvrant à un processus de reconnaissance, en réponse aux attentes et aux droits des apprenants, mais un réseau aux mailles assez souples pour la définition de critères prenant explicitement en compte les contextes de départ (et non d'application).

GALATEA ET GALANET, DEUX PROGRAMMES EUROPÉENS DE RECHERCHE-ACTION INSÉRÉS DANS UN CURRICULUM UNIVERSITAIRE

Martine Azen, Gérard Gouri, Marie Hédiard
Université de Cassino

Elena Carpi
Université de Pise

Abstract

À LA BASE DES PROJETS LA RECHERCHE... (MARIE HÉDIARD)

Les deux programmes européens GALATEA et GALANET sont nés d'un projet de recherche entre plusieurs universités européennes sur l'intercompréhension entre langues romanes. Dès 1994, le Do.Ri.F., contacté par l'Université de Stendhal Grenoble 3 en la personne de Louise Dabène, a participé à ces différents projets. Les équipes françaises, espagnoles, portugaises et italiennes ont suivi trois axes de recherche :

- l'intercompréhension entre langues romanes basée sur l'exploitation des ressemblances ;
- l'apprentissage dissocié des aptitudes langagières ;
- la création de nouveaux contextes d'apprentissage à travers l'utilisation des nouvelles technologies.

Les recherches menées dans ces différents domaines ont débouché sur la réalisation de deux produits : un cd-rom GALATEA et un site GALANET, deux produits qui correspondent à deux modalités d'insertion dans un curriculum universitaire.

LES RESSOURCES GALATEA ET GALANET (MARTINE AZEN)

GALATEA propose, à un public italien débutant, un module de sensibilisation à la compréhension du français et quatre modules d'entraînement, comprenant chacun un document écrit accompagné de règles de passage du français à l'italien et de ressources à consulter. L'objectif du cd-rom consiste à rendre l'étudiant autonome dans sa découverte du français.

GALANET propose, comme ressources, 7 modules dont le premier est le cd-rom de GALATEA en modalité hors ligne. Les autres modules, correspondant à une typologie de documents variée, et les ressources de grammaire et de phonétique sont disponibles en ligne.

LA PLATE-FORME GALANET (GÉRARD GOURT)

GALANET propose une plate-forme de formation à distance sur le web à des locuteurs romanophones qui souhaitent pratiquer l'intercompréhension. Il a pour objectif de développer un nouvel itinéraire d'apprentissage plurilingue, structuré en plusieurs phases, sous la forme d'un générateur de sessions thématiques qui utilisent les outils de la