

**POUR UNE APPROCHE DISCURSIVE DE L'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DU ROUMAIN COMME LANGUE
ÉTRANGÈRE**

**FOR A DISCURSIVE APPROACH TO THE TEACHING-LEARNING OF
ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Anca GĂȚĂ¹

Abstract

This study approaches the teaching and learning process of Romanian as a Second Language (RSL) from a discourse perspective. I suggest practical and methodological answers to the question "What is discourse competence?" by appealing to the modular approach to discourse applied to RSL for the A2, B1, and B2 levels according to the Common European Framework of Reference for Languages. Starting from a single discourse excerpt adapted to a particular level of language study, I suggest reading-comprehension, oral and written production, and oral comprehension activities, focusing on situations, referents, linguistic structures evoked or present in a written text.

Keywords: authentic document, discourse approach to language, second language teaching and learning methodology, oral / written production, reading-comprehension, Romanian as a secondary / foreign language (RSL/RLS)

1. Introduction

Cette étude² plaide en faveur d'une perspective discursive de l'enseignement-apprentissage du roumain langue étrangère / seconde / non maternelle (RLS). C'est dans cette perspective que je propose des réponses « pratiques » ou méthodologiques à la question d'Eddy Roulet « Qu'est-ce qu'une compétence discursive ? » (1999). Malgré une contextualisation de nature didactique, la notion de *compétence communicative* met à la disposition de l'enseignant des outils aptes à faire étudier aux apprenants des actes de communication assez isolés (des actes de langage en situations de communication standardisées). Par ailleurs, la notion de *compétence discursive*, plus riche, rend compte d'un ensemble plus étendu d'instruments méthodologiques destinés à favoriser la poursuite des objectifs

¹ Anca Găță, *Lektorat für Rumänische Sprache und Kultur, Romanisches Seminar, Johannes Gutenberg Universität, Mainz* ; Institutul Limbii Române, București ; Centre de recherches *Théorie et pratique du discours*, Université « Dunărea de Jos » de Galați, Anca.Gata@ugal.ro

² Cette étude s'inscrit dans le programme annuel du Centre de Recherches *Théorie et Pratique du Discours* de l'Université „Dunărea de Jos” de Galați. Je remercie particulièrement les deux relecteurs de l'article pour leurs suggestions.

d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, parmi lesquels celui d'interpréter et de produire des discours.

Une approche discursive de l'enseignement-apprentissage du roumain comme langue étrangère est nécessairement modulaire. Elle vise à surprendre les divers modules qui participent à la structuration discursive : situationnels, linguistiques, et textuels (ou rhétoriques). L'étude prend en discussion les possibilités offertes par cette perspective modulaire à l'enseignant-didacticien du roumain langue étrangère pour les niveaux de langue débutant et intermédiaire (A2, B1, B2, conformément au CECRL). À partir d'un seul exemple de discours, je propose des activités de compréhension de l'écrit, de production orale et écrite, en ne négligeant point la compréhension de l'oral orientée vers la communication – souvent *méta* linguistique / discursive – entre l'enseignant et l'apprenant à propos des situations, référents, codes, éléments linguistiques évoqués ou dévoilés par les discours.

L'étude propose une application des principes exposés il y a déjà un certain nombre d'années, d'une part par Roulet (1999) et, d'autre part, par McCarthy & Carter (1994). D'ailleurs, les deux ouvrages plaident en faveur de l'idée que les structures linguistiques existent dans des séquences textuelles ou discursives, au-delà des frontières des mots et des phrases (McCarthy & Carter, 1994 :1).

Le point de départ des analyses et des activités proposées est un *texte écrit* qui peut servir d'amorce pour la pratique et le développement de la plupart des compétences linguistiques des étudiants, tant spécifiques, qu'interactionnelles et institutionnelles. Dans ce qui suit, j'emploie le terme *roumain (comme) langue seconde* (RLS) pour renvoyer au roumain comme langue étrangère ou comme langue non maternelle, à savoir aux compétences destinées à être acquises par des étrangers qui l'étudient en Roumanie ou ailleurs dans des environnements institutionnalisés, comme, par exemple, l'année préparatoire de roumain précédant l'admission aux programmes de licence dispensés en langue roumaine ou les cours de langue et culture roumaines donnés dans des lectorats de langue et culture roumaines dans diverses universités du monde.

2. L'enseignement du roumain comme langue seconde (RLS)

L'enseignement du roumain comme langue seconde ou étrangère ne jouit pas d'une tradition aussi riche que celle d'autres langues européennes pour des raisons aussi diverses que malheureuses. Les manuels et les méthodes de RLS ne sont pas en grand nombre et, à certaines exceptions³, ne proposent pas aux apprenants et aux enseignants des approches modernes et attrayantes.

³ Parmi les exceptions comptent les efforts et les succès enregistrés par l'équipe d'enseignement du roumain comme langue non maternelle de l'Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca (Platon et al., 2011, 2012, 2013).

Par ailleurs, il faut souligner que l'effort de concevoir des manuels de langue seconde et même maternelle repose majoritairement en Roumanie sur les épaules des auteurs, car on ressent l'absence de maisons d'édition spécialisées pour une telle tâche, de l'envergure professionnelle des éditions Hachette, Hatier, Clé, Longman, etc. Il ne faut pas négliger cet aspect qui tient à la politique linguistique de la Roumanie. C'est pourquoi une partie des activités sommairement présentées dans cette étude sont également aptes à être adaptées et surtout développées pour l'enseignement-apprentissage du roumain comme langue maternelle, là où les manuels existants ne comblent pas la variété des interactions linguistiques et des genres textuels de la réalité ou n'exploitent pas de manière assez diverse et flexible les contenus textuels disponibles.

Bien qu'on souhaite utiliser des textes authentiques dans le processus d'enseignement-apprentissage, le contexte actuel ne le permet pas toujours. À part les textes empruntés à la littérature, aux ouvrages de tous types publiés sur papier, un enseignant de roumain langue seconde ne disposant pas de manuels pour les niveaux B1, B2, C1, C2 a aujourd'hui la possibilité de puiser des textes sur Internet. Mais on se heurte à plusieurs difficultés parmi lesquelles j'énumère les suivantes : le manque de diacritiques (l'enseignant doit corriger le texte de ce point de vue), la relative incohérence de certains textes écrits à la hâte (pour lesquels l'enseignant doit refaire parfois l'effort d'écriture et reconstituer le cours narratif, la chronologie, la cohésion et la cohérence), la diminution quantitative et la médiocrité qualitative de la presse, des quotidiens et des magazines encyclopédiques qui tendent à disparaître même dans l'environnement virtuel. Il reste évidemment des magazines plus spécialisés et des textes littéraires plus ou moins récents.

3. Le discours et l'apprenant

Par *apprenant d'une langue étrangère* je fais référence essentiellement à l'individu qui est exposé à une tâche d'enseignement-apprentissage dans un contexte institutionnalisé, que ce soit dans les cadres d'une institution qui dispense des cours de langue étrangère à des groupes d'apprenants ou à un apprenant individuel, ou par un effort individuel d'auto-apprentissage de la langue où l'apprenant décide à lui seul quel manuel il va choisir, quelles tâches il se donne, comment et quand il les accomplit. Cette deuxième situation est quand-même approchée de manière marginale ici, étant donné que l'apprentissage individuel d'une langue suppose des techniques et des procédures difficiles à identifier et à approcher. On exclut aussi de l'étude présente l'enseignement-apprentissage à des enfants d'âge précoce, pour lesquels le contact avec la langue étrangère se fait de manière moins consciente et partiellement semblable aux situations de bilinguisme.

L'apprenant d'une langue est censé entrer en contact immédiat avec les deux formes du discours en langue étrangère, orale et/ou écrite, que ce soit de manière volontaire ou non : l'étudiant en stage ou le touriste est déjà en contact avec la langue étrangère dans l'avion ou à l'aéroport de destination dès qu'il aperçoit les divers écriteaux en plusieurs langues, qu'il est censé déchiffrer et interpréter par le recours à sa propre langue ou à une langue internationale, le plus souvent l'anglais, qui sert de *lingua franca* et, si l'anglais n'est pas sa langue maternelle, de langue intermédiaire. C'est pourquoi on peut considérer que les « échanges » interlinguistiques se font de manière plus complexe, sans pouvoir être modélisés dans les cadres des séquences d'actes présentés dans les manuels de langue étrangère, à quoi il faut ajouter la diversité des accents régionaux, les idiolectes, les jargons, les tours familiers, les ratés communicationnels du dialogue oral ordinaire. Ainsi, les défis auxquels se confronte l'apprenant sont-ils beaucoup plus importants, nombreux et divers que ne peuvent le prévoir les manuels et les interactions d'enseignement-apprentissage usuels.

4. Compétence discursive et approche modulaire du discours

L'approche modulaire du discours proposée par Eddy Roulet permet, comme il le dit,

de tenir constamment les deux bouts de la chaîne, la vision globale de la compétence discursive – avec ses composantes diverses, du social au grammatical –, et les interactions entre celles-ci, et la vision détaillée de chacune de ses composantes – avec ses principes et ses marques spécifiques. (Roulet, 1999 :26)

J'emprunte la définition du terme *discours* à Roulet pour en désigner

tout événement de communication verbale, [...] dialogique ou monologique, oral ou écrit, littéraire ou non littéraire, dans ses dimensions linguistiques, textuelles et situationnelles. (Roulet, 1999:20)

Dans ces cadres, je crois, avec Roulet (1994 :20), que les échanges réels enseignant-apprenant et entre les apprenants à propos des sujets, des référents, des situations apparaissant dans les textes présentés aux étudiants comme objet d'étude ont un effet plus important sur le développement de leurs compétences discursives que les exercices de jeux de rôle, les dialogues et les actes de langage en contexte présentés dans les manuels. Ces échanges ont la qualité d'une interaction orale authentique, avec des négociations de divers types, même celles qui permettent à un apprenant de s'exprimer avant ou après un autre, des reformulations:

... la construction des questions ou des réponses fait intervenir la collaboration directe de l'interlocuteur: une question incomplète ou peu claire doit être complétée par un échange secondaire entre les deux interlocuteurs afin de

permettre la poursuite de l'échange principal ; de même, un récit, forme apparemment typique de discours monologique, peut être construit, je dirais même co-construit, dans un échange constant avec l'interlocuteur. (Roulet, 1999 :20)

C'est sous cet angle que j'aborde l'enseignement-apprentissage du RLS, en valorisant tout fragment de texte auquel sont exposés les apprenants afin de leur proposer des *échanges linguistiques* à vertu d'interactions réelles, et non simplement des tâches pédagogiques. Dans ces cadres, les trois composantes du discours qu'on mettra à profit dans l'interaction didactique en classe et, dans la mesure du possible, dans les tâches pédagogiques qui incombent aux apprenants dans leur travail autonome seront la composante *linguistique* (les structures de la langue et du discours, particulièrement le lexique et la morpho-syntaxe, mais aussi les paliers grapho-phonologique et sémantique), la composante *textuelle* (« structures hiérarchique, relationnelle, énonciative, informationnelle, périodique et compositionnelle »), et la composante *situationnelle* (contraintes « sociales, interactionnelles, référentielles et psychologiques ») (cf. Roulet 1999 : 20).

Pour ce qui est des contraintes référentielles et psychologiques, il faut y prévoir l'intervention de la dimension culturelle, qui intéresse particulièrement dans le cas du RLS. La culture roumaine, une des « petites » cultures de l'Europe et du monde, n'est pas familière des apprenants et possède de nombreux éléments de singularité et d'unicité peu accessibles aux membres d'autres cultures, surtout quand ces autres cultures n'en sont pas voisines ou quand les apprenants ne vivent pas dans l'environnement socio-culturel roumain. Si les apprenants de RLS en année préparatoire en Roumanie, par exemple, sont constamment exposés à la langue et à la culture roumaines, ce n'est pas le cas des cours préparatoires de roumain dispensés à l'étranger à des étudiants qui ne peuvent pas profiter de ce contact, bien qu'il soient en programme intensif de langue et culture roumaines. De même pour les étudiants d'un lectorat roumain à l'étranger ou ceux qui suivent une mention de langue et littérature roumaine à l'étranger (sauf pour ceux de la République de Moldova, qui parlent le roumain comme langue maternelle ou l'ont eue comme langue d'enseignement et l'entendent parler dans le milieu socio-culturel moldave). C'est aussi dans ce sens qu'il faut comprendre peut-être les remarques de Roulet concernant la nécessité d'une corrélation entre, d'une part, une « approche multi-dimensionnelle du discours » et, d'autre part, « une conception intégrée de l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle et des langues secondes » (Roulet, 1999 :21).

5. Approche du texte en classe de roumain langue seconde (RLS)

Au moins deux situations se présentent pour ce qui est du choix textuel pour les cours de RLS. Quand on dispose d'un manuel, les textes sont pourvus dans celui-ci. Un effort supplémentaire est nécessaire de la part de l'enseignant quand les manuels disponibles n'offrent pas des textes toujours abordables en classe ou

quand il n'y a pas de manuel disponible pour un certain niveau de compétences (voir Section 1). Dans les deux cas, l'enseignant peut puiser des textes à des manuels différents, selon la thématique, l'actualité, les intérêts des apprenants.

Mais en l'absence de manuels de niveau B1⁴ à C2 récents et abordables avec efficacité en classe, l'enseignant est censé pourvoir aux apprenants des textes dont le contenu soit en concordance avec leurs intérêts, leur niveau de compétences, les thèmes et les sujets d'actualité. Je rappelle à cet effet une autre remarque de Roulet, concernant la façon dont on peut mettre à profit les connaissances de langue maternelle des apprenants au profit du développement des compétences de langue seconde :

... il faut exploiter le mieux possible les connaissances intuitives et la capacité d'apprentissage des apprenants en leur offrant, d'une part, des données langagières riches, sous la forme de discours (textes et dialogues) de la vie quotidienne et, d'autre part, des instruments heuristiques propres à faciliter le travail d'observation et de réflexion sur celles-ci. (Roulet, 1999 :21)

Quand le choix du texte est dans la responsabilité de l'enseignant, il doit s'assurer que le genre et le niveau du texte correspondent aux compétences des apprenants et peuvent contribuer au développement de celles-ci. L'exemple ci-dessous montre comment un texte authentique peut être adapté par l'enseignant de RLS locuteur natif, sans qu'on nuise aux qualités d'authenticité du texte. Le texte authentique présenté plus loin peut être utilisé sans problème au niveau B1 (première colonne du tableau) et très peu remanié en vue d'une utilisation au niveau A2 (deuxième colonne). Les structures du texte authentique qui ont été modifiées en vue de l'adaptation du texte à un niveau plus bas de compétences sont marquées en gris dans les deux versions du texte⁵.

Dans les deux versions, originale et adaptée, le fragment réunit trois types de séquences textuelles : informative, descriptive et narrative. Ce sont des types textuels qui apparaissent dans les manuels et les syllabus de RLS, et dans les indications du CECRL. Dans les parties introductive et finale, qui exploitent le genre informatif et descriptif, la forme verbale employée fondamentale est le présent. Dans la partie médiane, qui comprend une séquence narrative, le temps verbal fondamental est le passé composé. Les deux temps verbaux sont utilisés

⁴ L'équipe de didacticiens spécialisés de Cluj-Napoca prépare la dernière version en vue de la publication des premiers manuels de RLS B1-B2 en vue de la publication. Après les manuels de niveau A (1 et 2) utilisés dans les environnements institutionnels mentionnés dans l'article présent, les nouveaux manuels rendront plus facile et efficace la tâche des enseignants de RLS B1 et B2, qui auront ainsi l'occasion de faire reposer leurs efforts sur des outils à la fois professionnels et modernes.

⁵ Étant donné qu'il s'agit dans cette étude d'illustrations des stratégies de l'enseignement-apprentissage du RLS et ayant en vue les contraintes d'espace typographique, je ne donne pas de traduction en français des fragments utilisés comme exemples.

dans la communication courante. Le texte permet leur exploitation pour le renforcement des compétences spécifiques de vocabulaire, de compréhension du texte et de production orale et écrite à partir du sujet présenté.

Texte

<p>Traian Vuia – primul avion / Numele Traian Vuia / are o însemnătate aparte pentru mine:/ este numele străzii / pe care se află facultatea / pe care am absolvit-o / după cinci ani de studii. Lăsând gluma la o parte, / Traian Vuia înseamnă însă / mult mai mult pentru fiecare dintre noi:/ el a fost primul om din lume / care a zburat / cu un aparat mai greu decât aerul, / fără să fie ajutat / de catapulte, șine sau alte mijloace exterioare. S-a întâmplat / în 18 martie 1906, / în apropierea Parisului, / acolo unde Vuia / a prezentat un aparat de zbor / care a accelerat / pe o distanță de 50 de metri / înainte de a se ridica / la o înălțime / de aproape un metru / pe o distanță de 12 metri. În acest punct, / palele elicei s-au rupt, / iar avionul / a aterizat fără probleme, / întrucât distanța față de sol era mică. Numit Vuia I, / aparatul de zbor / nu avea însă să fie / unica invenție a românului. Printre invențiile sale / se mai numără / un generator de abur / (1925) / și două elicoptere / (1918, respectiv 1922).</p>	<p>Traian Vuia – primul avion Numele Traian Vuia este foarte important pentru mine. Am absolvit studiile universitare de cinci ani la București. Facultatea mea se află pe strada cu acest nume. Dar de fapt, numele Traian Vuia înseamnă mai mult / altceva pentru români: el a fost primul om din lume care a zburat cu un aparat mai greu decât aerul și nu a folosit alte dispozitive exterioare ca, de exemplu, catapulte sau șine. S-a întâmplat la 18 martie 1906, aproape de Paris. Acolo Vuia a prezentat un aparat de zbor nou. Acesta a accelerat 50 de metri, apoi s-a ridicat la aproape un metru înălțime pe o distanță de 12 metri. În acest punct, palele elicei s-au rupt, iar avionul a aterizat fără probleme, pentru că distanța față de sol era mică. Acest aparat de zbor s-a numit Vuia I. Printre alte invenții ale lui Traian Vuia sunt un generator de abur (1925) și două elicoptere (1918, respectiv 1922).</p>
<p>Texte original</p>	<p>Adaptation d'après</p>
<p>http://www.giz.ro/stiinta/top-inventatori-romani-36920/</p>	

Plus particulièrement, la séquence narrative peut être approchée par le biais du modèle analytique de Labov (1972), mentionné aussi par McCarthy & Carter (1994 : 33). Dans ce sens, les types de questions spécifiques pour l'approche de la séquence narrative concernent : A) la synthèse de l'événement (*de quoi est-il question dans le récit?*); B) l'orientation (*qui sont les participants ? quand l'événement se passe-t-il ? dans quelles conditions?*); C) la complication de l'action (*qu'est-ce qui se passe ? quels problèmes apparaissent?*); D) l'évaluation (*quelle est la portée de l'événement? quelle en est la morale ? à quoi cela a servi ?*); E) la solution (*quelles ont été les conséquences de l'événement?*); F) la 'coda' (*quelle est la relation entre les événements du récit et la situation ultérieure ou actuelle?*). Les éléments A), D), F) ne sont pas toujours adaptés aux niveaux A2-B1, surtout si le texte est de petites dimensions, comme c'est le cas du texte ci-dessus.

Il est utile de respecter cette progression dans la mise en place de la séquence didactique de compréhension ou des activités d'évaluation et de production orale ou écrite de séquences narratives de texte. En outre, il est utile d'instruire les apprenants à propos de cette progression en vue d'une conscientisation de ces éléments constitutifs, attirant leur attention à propos du fait que dans leurs propres productions discursives ils devraient eux-mêmes répondre implicitement à ce genre de questions, au moins partiellement, et en utilisant les structures linguistiques mises en évidence lors de la compréhension du texte. La même chose est valable pour des séquences d'autres types, dont on ne traite pas ici.

6. Préliminaires des activités reposant sur des textes abordés d'un point de vue discursif

Il est efficace dans tous les cas et pour tous les niveaux d'aborder les textes à étudier par trois «opérations» d'enseignement-apprentissage d'appui, à savoir: 1) la conversation d'introduction; 2) une lecture modèle du texte; 3) la présentation du vocabulaire thématique du texte.

6.1 La conversation d'introduction au texte

La conversation d'introduction au sujet du texte peut être une discussion guidée ayant comme point de départ un document authentique audio-visuel, vidéo ou simplement visuel (photo, tableau, publicité), si un autre type de document authentique n'est pas disponible. Le contenu devrait en évoquer celui du texte. L'approche de ce document authentique ne devrait pas être exhaustive, ne pas dépasser cinq minutes, servir d'élément de captation de l'intérêt des apprenants, et en même temps leur fournir des appuis mnémoniques en vue d'une meilleure fixation des centres d'intérêt du texte à aborder.

Pour le *Texte* ci-dessus, la conversation d'introduction peut être réalisée, par exemple, à l'aide d'un document audio-visuel, un documentaire disponible en ligne, réalisé par l'Agence roumaine de presse (Agerpres). La durée du document⁶ (3'43'') permet de le parcourir entièrement ou, pour des niveaux débutant, en extraire une séquence d'environ 20 secondes qui concerne précisément le sujet du texte. À l'appui du documentaire, la page web en question présente un texte de plus amples dimensions qui peut être exploité pour les devoirs ou en classe pour donner l'occasion aux apprenants d'identifier des informations générales par une lecture-balayage. Les questions de compréhension de ce deuxième texte d'appui et de production orale ou écrite peuvent orienter les apprenants de niveau A2 ou B1 vers: a) l'identification d'informations nouvelles puisées dans le texte :

⁶ <http://www.agerpres.ro/flux-documentare/2016/03/18/documentar-110-ani-de-la-zborul-revolutionar-al-lui-traian-vuia-07-30-17> Consulté le 03/09/2016.

A2/B1 : *La ce dată prezintă Vuia proiectul noului aparat ? (à quelle date Vuia présente-t-il le projet de son nouvel appareil ?)*

B1 : *Cât timp a trecut de la brevetare până la primul test al aparatului ? (combien de temps s'est écoulé depuis l'obtention du brevet jusqu'au premier essai de l'appareil ?),*

b) de nouveaux éléments de vocabulaire :

A2/B1 : *Cum s-a mai numit avionul lui Vuia ? (comment s'appellait encore l'avion de Vuia?)*

A2/B1 : *De ce ? (pourquoi ?),*

c) la découverte d'informations d'ordre culturel

A2/B1 : *Când s-a născut și când a murit Traian Vuia ? (Quand T. Vuia est-il né et quand est-il mort?)*

B1 : *Cărei organizații științifice a aparținut ca membru T. Vuia ?*

Si l'enseignant dispose du temps et des moyens nécessaires, il peut créer un document audio-visuel servant de point de départ. Pour un autre texte qui n'est pas présenté ici, au sujet de la prise de notes, je n'ai pu identifier aucun document audio-visuel en roumain, bien qu'il y ait des dizaines de vidéos en français et surtout en anglais, dans des pays où la tradition d'une pratique réflexive de la prise de notes existe depuis longtemps (v. la méthode la plus connue de Cornell University). Dans de telles circonstances, l'enseignant de RLS devrait réaliser par ses propres moyens un document audio-visuel qui puisse introduire le texte.

6.2 La lecture du texte

La lecture modèle (à haute voix) du texte est un « moment » pédagogique privilégié par l'enseignement traditionnel, qui garde ses vertus didactiques, quoiqu'il puisse sembler ennuyeux pour certains. Elle peut être un instrument de travail efficace surtout si elle est faite par un locuteur natif disposant d'une bonne diction. Elle ne devrait pas être complètement délaissée en faveur des pratiques modernes « communicatives » et « interactionnelles », car elle peut avoir des vertus « plus communicatives » et « plus interactionnelles » que certains exercices, où le cumul de structures lexicales et grammaticales peut décourager les apprenants. Elle est conseillée aux niveaux A1, A2 et B1. Si on met en parallèle les comportements des apprenants de langue étrangère et ceux des jeunes natifs, on peut bien considérer qu'ils sont similaires. C'est pourquoi on peut penser que ce qui est dit à propos des derniers s'applique aussi aux premiers :

Quand on lit aux étudiants à haute voix, on les entraîne dans des textes qu'ils pourraient ne pas être capables de lire. Dans ce processus, on fait accroître leur imagination, on leur fournit de nouvelles connaissances, on appuie l'acquisition du langage, on construit du vocabulaire, et on promeut la lecture comme une activité agréable, utile. Tous les élèves, de la maternelle au lycée, peuvent bénéficier de ce qu'on leur lise des textes. Écouter une lecture fluente, expressive et vive peut aider

les élèves à faire des connexions entre la langue écrite et la langue parlée. (v. Références 'Reading Aloud', ma trad., A. G.).

Une pratique personnelle qui m'a semblé utile surtout aux niveaux A1-B1 a été la lecture en chœur d'après modèle. C'est un exercice de répétition en chœur par les étudiants des fragments entendus. Le *Texte* donné ci-dessus est segmenté (barres obliques) dans la colonne de gauche pour rendre compte du découpage qui peut en être fait selon des principes morpho-syntaxiques, lexico-sémantiques et prosodiques. La lecture en chœur guidée par et sous la surveillance de l'enseignant permet aux apprenants moins courageux ou moins avancés de s'entendre « parler » et de gagner ainsi une certaine confiance. Elle permet aussi la fixation plus ou moins consciente de certaines habitudes de prononciation, de structures lexicales et grammaticales d'une langue comme le roumain, qui n'est pas fréquemment entendu hors classe par les apprenants, s'ils ne vivent pas en Roumanie. Elle crée aussi un sentiment de communion du groupe et donne lieu parfois à des moments drôles qui attirent les apprenants quand ils en ont déjà appris les techniques, après les deux ou trois premières séances d'exercices de ce type. (v. aussi Scharer et al., 2005)

L'étape de la lecture telle que je viens de la présenter pour les niveaux A1-B1 est intégrée à l'approche discursive par la valorisation des capacités d'écoute et de « production orale » répétitive du discours déjà écouté. En une certaine mesure, cet exercice permet à l'apprenant de simuler la production du discours authentique et de mimer des comportements langagiers des natifs. Par ailleurs, dans la pratique, j'ai constaté que c'est l'exercice auquel l'apprenant se soustrait le moins, n'ayant aucune sensation d'effort ou de difficulté. Ce qui plus est, si pendant les deux premières séances, pendant la toute première minute, mes apprenants trouvent cet exercice à la fois étrange, peu sérieux et drôle, par contre il devient assez rapidement par la suite une pratique sérieuse, qu'ils attendent et souhaitent même, et à laquelle ils se dédient avec beaucoup de zèle. Les moments amusants ne manquent pas, et la sensation finale est, de la part des apprenants, de réussite de la « tâche ».

Au niveau B2, la lecture modèle cède la place à la lecture par les apprenants. Mais comme le roumain est une « petite » langue, enseignée, à très peu d'exceptions, par des natifs, il n'est pas sans intérêt pour le niveau B2 – et dans le sens de l'approche modulaire du discours – de pratiquer à des moments les mêmes types de lecture, modèle et en chœur, afin de valoriser des accents différents des diverses régions de la Roumanie (moldave, de la Transylvanie, etc.). Cela fonctionne surtout pour des fragments de textes dialogués et attire les apprenants, qui aiment bien les particularités de la langue parlée et arrivent à s'intéresser aux variétés linguistiques régionales.

6.3 La présentation du vocabulaire nouveau

La lecture du texte permet le passage à la troisième étape, de présentation du vocabulaire nouveau ou moins bien maîtrisé par les apprenants. La présentation du vocabulaire est elle aussi bien enracinée dans les méthodes traditionnelles d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

À la différence de la pratique traditionnelle, une présentation sommaire du vocabulaire essentiel du texte est préférable, visant surtout les mots clés et, éventuellement, des connecteurs qui participent à l'expression des relations logiques les plus importantes du texte. Si les méthodes traditionnelles préféraient l'ordre alphabétique ou linéaire de présentation des mots, l'intégration de cette étape à l'approche discursive met l'accent sur une présentation du vocabulaire prenant comme point de départ la *théorie du schéma*⁷ ('schema theory') (Anderson & Pearson, 1984).

Cette étape peut précéder la lecture du texte, comme elle peut s'intégrer à la première étape de discussion. Si la lecture du texte précède la présentation du vocabulaire, on a l'avantage de donner plus de variété aux moments de la leçon et de garder le dynamisme de la classe.

La *Figure* ci-dessous, au titre d'appui au *Texte* précédent, est facile à réaliser, permettant de développer le vocabulaire par des discussions et des interactions entre les apprenants.

Figure



Elle fonctionne comme un appui pédagogique réalisé par l'enseignant afin de favoriser les prises de parole avec production de discours descriptif et informatif. L'étendue du vocabulaire à réviser, à pratiquer et à consolider, en fonction du niveau des apprenants, peut être plus ou moins grande, faisant référence, dans ce

⁷ En traduisant ce terme, je préfère le français *schéma* à *schème*, car dans la pratique dont je parle je favorise la représentation du vocabulaire par des diagrammes et des schémas.

cas, à l'emploi des catapultes dans les guerres de l'antiquité et du Moyen-Âge, aux autres moyens de transport, au développement de l'aéronautique, etc. Le but en est de faire de l'activité de présentation du vocabulaire une activité de création discursive de la part des apprenants et d'encourager l'échange linguistique.

*

Le parcours de ces trois étapes correspond à un entraînement concomitant de tous les modules linguistiques envisagés par Roulet. Il faut souligner en même temps que cette introduction ne doit pas occuper plus d'un quart de la séance avec les apprenants. La conversation introductive peut occuper quatre à cinq minutes. La lecture modèle suivie de la deuxième lecture interrompue avec répétition peut durer environ 8 minutes, en fonction des dimensions du texte. Par exemple, le temps nécessaire à ces deux lectures du *Texte* pour le niveau B1, lecture modèle et lecture interrompue en chœur, est d'environ cinq minutes. Au niveau B2 l'étape de lecture du texte peut et devrait être régulièrement reléguée aux apprenants. La présentation du vocabulaire avec les éventuels développements interactionnels et culturels devrait prendre environ 6 minutes. Au total, un maximum de 20 minutes représentant moins d'un quart de la durée d'une séance habituelle de groupe de 90-100 minutes. La planification de la classe de cette manière permet de réserver du temps pour des éventuels « dérapages » inhérents dans le déroulement des activités.

7. L'approche modulaire de la lecture-compréhension

Les manuels de langues étrangères qui prévoient des activités de lecture-compréhension ou de « compréhension écrite » ne favorisent pas toujours le développement des compétences dans le sens de la production du discours oral. Ils proposent des exercices des types suivants : questions à choix multiples (QCM), questions *vrai / faux / je ne sais pas*, tableaux à compléter, classements et catégorisations, appariement, questions à réponses ouvertes. S'ils sont relativement simples à aborder par les apprenants, ils peuvent devenir ennuyeux et peu efficaces par leur répétitivité, leur caractère écrit et leur particularité de ne favoriser qu'en très petite mesure (à l'exception des questions ouvertes) la production discursive de l'apprenant. Sans en nier l'utilité, on peut bien conseiller qu'ils soient destinés aux devoirs individuels *extra muros*. S'il s'agit d'un manuel, il propose d'habitude des corrigés de ces activités, de sorte que l'apprenant peut les réaliser et les vérifier individuellement. S'il n'y a pas de manuel disponible, ce qui est le cas du RLS pour les niveaux B1 à C2, et que l'enseignant même rédige des fiches d'activités de ce type, celui-ci peut également proposer ces types d'exercices pour des devoirs individuels à condition qu'il en mette aussi les corrigés à la disposition des apprenants.

Les activités de classe qui concernent la compréhension écrite devraient être destinées plutôt à la discussion et à l'interaction orale pour faire profiter l'apprenant de la communication avec l'enseignant locuteur natif. Elles peuvent se

concentrer sur des activités de compréhension orale des questions de l'enseignant autour du texte, d'expression orale concernant les contenus du texte. Pour les niveaux A1-B2 les apprenants profitent beaucoup des exercices métalinguistiques de définition de divers termes qui portent sur les actions, les objets, les événements dont il est question dans le texte. La lecture-compréhension axée sur la production orale en classe force l'apprenant de revenir aux formulations et au contenu du texte, donnant l'occasion à l'enseignant de faire des références culturelles et d'exposer l'apprenant à des questions qui simulent l'interaction linguistique réelle. En parlant, l'apprenant est forcé de reprendre, de reformuler, de s'autocontrôler, ayant l'avantage d'être guidé par l'enseignant quand il se trompe du contenu du texte, d'une expression ou d'une structure linguistique. Il travaille ses automatismes, sa fluence linguistique, et acquiert également des compétences institutionnelles de communication devant un groupe, des compétences académiques de prise de notes, d'expression synthétique des idées. Je souligne encore les apports que ces activités peuvent avoir pour l'enseignement-apprentissage d'une langue « petite » et non moins difficile au point du vocabulaire et des structures grammaticales, qui n'a pas la chance des langues de circulation d'être souvent entendue dans les programmes des télévisions, dans les tops de musique, dans les salles des cinémas.

Par ailleurs, les questions partielles, particulières, même étranges ou à plusieurs réponses, formulées autour du texte, doivent favoriser l'interaction entre les apprenants. Ils peuvent proposer des versions de réponse similaires, mais qui se complètent l'une l'autre, ou les autres, ou bien contradictoires, ce qui favorise des échanges semblables à ceux de la communication réelle. Les exemples de questions ci-dessous formulées à propos du *Texte* demandent à l'apprenant un effort de

a) synthèse:

A2/B1: *Ce realizare importantă este prezentată în text ? (quelle réalisation importante présente le texte?)*

b) réflexion et valorisation des compétences de communication en langue maternelle:

A2/B1: *La ce sau la cine se referă numele Vuia în textul dat ? (sur quoi ou sur qui porte le nom Vuia dans le texte donné?)*

c) expression de l'opinion ou d'un avis concernant le sujet abordé dans le texte:

B1 : *Dacă nu exista Vuia I, azi mai zburam cu avionul ? (si l'appareil Vuia I n'avait pas existé, aurions-nous volé en avion aujourd'hui?)*

Un tel texte est aussi l'occasion de parler des aéroports modernes. Même si une grande partie du vocabulaire des aéroports et des voyages en avion est anglais et internationalisé, la prémisse qu'un voyageur n'a pas besoin du roumain à l'aéroport n'est pas conforme à la philosophie de l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde. Par contre, la relative familiarité et uniformité des procédures d'embarquement et à bord des avions est un atout et une occasion à saisir afin d'habituer l'apprenant, en fonction de son niveau linguistique, à des structures de

ce champ lexical : *zbor – zboruri, plecare – plecări, sosire – sosiri, ora stabilită pentru zbor, tabela de plecări, companie (aeriană), act de identitate, bilet electronic, (număr de) rezervare, modificarea rezervării / biletului, ghișeu* (et les termes anglais *counter* ou *desk*, qui peuvent être parfois utilisés), *înregistrare (check-in), carte / permis de îmbarcare, bandă de bagaje, bagaj de mână, bagaj de cală, dimensiunile bagajului, greutatea bagajului, lățime, lungime, înălțime, cala avionului, a preda bagajul de cală, taxă de bagaj, limită de bagaj (maxim admisă), limită de greutate, a depăși limita de bagaj, bagaj (de cală) achiziționat la aeroport, exces / surplus de bagaj, dimensiunile bagajului, poșetă, geantă de laptop, materiale de citit, echipament de ski / scufundări, poartă (de îmbarcare) – porți, numărul porții de îmbarcare, măsurii / control de securitate, tavă / tăviță de plastic, obiecte metalice, cureaua de la pantaloni, lichidele, gelurile, cosmeticele, cizme, ghete, pantofi, control pașapoarte, verificarea documentelor de identitate, viza pentru țara de destinație, vamă, declarație vamală, cadouri, (obiecte de) artizanat, băuturi, bijuterii, îmbarcare, coadă (la îmbarcare), a sta la coadă, prioritate (la check-in, la îmbarcare), card de loialitate, aeronavă, la bordul aeronavei, a pune în pericol aeronava, este interzis, nu este permis, echipaj de cabină, scaun, compartimentul de deasupra capului, dispozitiv electronic, a activa modul Avion, centură (de siguranță), vestă de salvare, turbulență, pe (toată) durata zborului, servicii la bord, băuturi calde, / alcoolice / nealcoolice, apă minerală, gustare – gustări.*

La sélection de ces structures et leur emploi en contexte en classe sont des responsabilités de l'enseignant. La description des procédures d'embarquement à l'aéroport par les étudiants est une illustration de la pratique des séquences textuelles descriptives d'activités. Elle entraîne les étudiants à répondre à des questions qui n'ont pas de rapport direct avec le texte étudié, mais qui leur donnent l'occasion de s'imaginer de manière très précise dans des situations de la vie réelle.

8. Remarques finales

Dans l'Europe moderne, la maîtrise des langues des divers États est non seulement un instrument de compréhension ou d'intercompréhension, mais un instrument de connaissance. Le roumain ne devrait pas être vu comme la langue d'une culture marginale, mais une langue parmi et comme les autres. La disparition des frontières politiques permettant la libre circulation en Europe force le citoyen européen à une confrontation immédiate à la langue de l'Autre. Et on se sent sans doute à l'aise dès que l'on comprend des mots et de brefs propos en se retrouvant dans un espace culturel différent. L'aisance ou l'assurance de certains à manier l'anglais devrait être la règle pour les autres langues européennes quand on voyage comme touriste ou comme professionnel en Europe et qu'on se prend pour un citoyen européen.

Les remarques précédentes reposent sur mon expérience d'enseignement dans l'année préparatoire de RLS pendant les trois dernières années avec des étudiants

étrangers de diverses nationalités (albanaise, turque, grecque, arabe, italienne). L'usage extensif et presque exclusif du roumain en classe, la valorisation de l'approche discursive de l'enseignement-apprentissage, y compris des stratégies dont fait mention la présente étude, et les résultats qu'ont obtenus les étudiants lors des évaluations et après admission dans un programme d'études en roumain en Roumanie soutiennent l'idée qu'un apprenant motivé et désireux d'apprendre le roumain peut aboutir sans problèmes au niveau C1 pendant une année préparatoire. L'immersion linguistique dans le contexte socio-culturel y joue un grand rôle. En outre, la mise à profit de tous les moments de la classe de *Techniques de communication en roumain* par des activités d'interaction orale en présence, où tous les apprenants sont amenés à intervenir, a une part importante dans la formation et le développement de leurs compétences spécifiques, interactionnelles et institutionnelles de RLS.

Les réflexions méthodologiques de cette étude peuvent servir aussi à des enseignants d'autres langues et à des enseignants de RLS à un public plus jeune dans des écoles. Mais elles sont surtout destinées aux enseignants de RLS des années préparatoires et des lectorats de RLS à l'étranger, car il y a quand-même des différences par rapport aux deux catégories mentionnées en début de ce paragraphe. Parmi celles-ci, je renvoie aux suivantes : 1) l'enseignement du RLS dans des classes avec un public jeune se fait en Roumanie, pour les minorités nationales, et à l'étranger, pour des élèves qui proviennent de familles roumaines ou à moitié roumaines, ce qui implique, dans les deux cas, que les élèves ont un contact plus ou moins régulier avec la langue et la culture roumaines ; 2) la plupart des langues étrangères enseignées ont un statut de langue internationale, de circulation internationale ou internationalisée, c'est le cas de l'anglais, de l'espagnol, du français, de l'allemand ; ces langues et cultures sont appuyées par des institutions de tradition (British Council, Instituts français, instituts Cervantes, DAAD) bien implantées dans de nombreux pays et auxquelles font appel de nombreuses personnes désireuses de faire accroître leurs compétences linguistiques et/ou de les évaluer dans des buts personnels, de formation académique ou professionnels. Ce n'est pas le cas du roumain, ou, du moins, c'est en moindre mesure. Ce qui impose des efforts différents et des stratégies différentes pour les enseignants, et aussi pour les apprenants, dans les années préparatoires et les cours facultatifs ou optionnels de RLS dispensés dans des universités à l'étranger.

Références et bibliographie

- Anderson, R. C., & P. D. Pearson.** 1984. 'A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension', in Pearson, P. D., R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (eds.), *The Handbook of Reading Research*. New York: Longman. 255-292.
- Labov, W.** 1972. *Language in the Inner City*. Oxford: Basil Blackwell.

- McCarthy, M. & R. Carter.** 1994. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. “Applied Linguistics and Language Study” Series. London / New York: Longman.
- Roulet, E.** 1999. ‘Une approche modulaire de l’enseignement-apprentissage de la compétence discursive’, in *Actas do 4o Encontro Nacional do Ensino das Linguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto: 19-27.
- Platon, E., Ioana Sonea, Dina Vîlcu.** 2012. *Manual de limba română ca limbă străină. A1-A2*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.
- Platon, E. (coord.).** 2012. *Româna ca limbă străină. Caiete didactice. A1+*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.
- Platon, E., D. V. Burlacu, I. S. Sonea (coord.).** 2011. *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul gimnazial. RLNM: P2- ciclul gimnazial*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Platon, E., I. Sonea, L. Vasiliu, D. Vîlcu.** 2013. *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*. <http://rlnm.didacticalimbiiromane.ro/wp-content/uploads/Descrierea-minimala-a-limbii-romane-21-septembrie-2016.pdf>
- Scharer, P. L., G. Su Pinnell, C. Lyons, I. Fountas.** 2005. ‘Becoming an Engaged Reader’, in *Educational Leadership*, October, Volume 63, Number 2, Reading Comprehension: 24-29.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.611.2870&rep=rep1&type=pdf>
- *** ‘Reading Aloud’ <https://www.teachervision.com/skill-builder/read-aloud/48715.html>
- *** CECRL, *Cadre européen commun de référence pour les langues*. 2000. Division des langues vivantes, Conseil de la Coopération Culturelle. Strasbourg / Paris: Didier.

The author

Anca Gâță is Professor of French Language and Linguistics, and the coordinator of the Research Center *Discourse Theory and Practice* at “Dunărea de Jos” University of Galați. She currently holds a position of *Romanian Language Institute* Lecturer, teaching Romanian language and culture at the Johannes Gutenberg University of Mainz. Her teaching and research interests are in the field of linguistics, foreign language teaching methodology, argumentation, and rhetoric. Among her latest articles : “Brand Love in the Digital Era: Affective Bonding through the Company Blog” (*Semiotics 2015: Virtual Identities*); “The strategic function of argumentative moves in Corporate Social Responsibility (CSR) Reports” (*Scrutinizing Argumentation in Practice*); “Approches du document authentique: apports de l’analyse du discours dans l’étude du FLE (*Complexité, diversité et spécificité: Pratiques didactiques en contexte*); “Le développement des compétences argumentatives orales et écrites des élèves en roumain langue maternelle” (*L’oral et l’écrit en didactique des langues romanes*).