

**SUR L'IMPORTANCE DE CRÉER LES CONDITIONS D'UN CONTACT
OFFICIEL ET SYSTÉMATIQUE ENTRE LES ÉTUDIANTS INSCRITS
AUX PROGRAMMES DE « LANGUES MODERNES APPLIQUÉES »
ET « ANNÉE PRÉPARATOIRE
DE LANGUE ROUMAINE »**

**ON THE IMPORTANCE OF CREATING THE CONDITIONS FOR AN OFFICIAL
AND SYTEMATIC CONTACT BETWEEN STUDENTS ENROLLED IN THE
PROGRAMMES
“APPLIED MODERN LANGUAGES” AND “ROMANIAN LANGUAGE
PREPARATORY YEAR”**

Mihai ȘERBAN¹

Abstract

The present article is a plea for the creation of contexts of direct interaction between students belonging to two foreign language programs conducted in parallel, in the Bucharest University of Economic Studies: the Romanian Language Preparatory Year for Foreign Students (Anul Pregătitor de Limba Română, i.e. APLR) and the Applied Modern Languages program (Limbi Moderne Aplicate, i.e. LMA). My goal is to argue in favor of the need to add to the usual activities of explaining and practicing foreign languages, to the grammar and communication classes, practical activities, typical for what in specialized language is called “la perspective actionnelle”, which gives students the opportunity for a natural, spontaneous communication. Once this type of communication is started, through a common institutional project, it will certainly continue, to the obvious benefit of both categories of students: foreigners and Romanians.

Keywords: RFL (Romanian as a Foreign Language); applied modern languages; communicative approach; action-based perspective; the "locutionary", "illocutionary" and "perlocutionary" dimensions of the act of speech.

DOI: 10.24818/SYN/2024/20/2.05

**1. Introduction. Les valeurs « locutoire », « illocutoire » et
« perlocutoire » de l'acte de discours et la classe de langue**

Combien de fois nous n'avons pas eu l'impression en classe de langues étrangères que nos étudiants n'adaptent pas leur intonation et leur mimique au dialogue qu'ils interprètent ? Ils ne menacent pas, ne crient pas, ne soupirent pas. Nous pourrions croire que cette monotonie et cette absence, ou au moins cette distance du rôle à interpréter font partie de la normalité de notre cours. Et d'une certaine manière oui, c'est la normalité, ils n'ont pas besoin de menacer, crier, soupirer parce qu'en général

¹ Mihai Șerban, Académie d'Etudes Economiques de Bucarest, mihai.serban@rei.ase.ro.

nous préférons d'expliquer des mots et des structures grammaticales. Et ce qui est aussi vrai, même si cette affirmation pourrait paraître paradoxale, c'est *qu'en classe de langues étrangères on ne parle pas, on exerce*.

Malheureusement sans le besoin immédiat d'adresser la parole à un autre, afin d'*obtenir* quelque chose de sa part, comme un petit enfant qui articule le mot « chocolat » pour le recevoir, le fait de contempler la nature virtuelle du mot, toutes les chaînes structurales ou sémantiques dont il fait partie, ne nous servent à rien.

Si nous nous rappelons les distinctions proposées par J. L. Austin entre les dimensions « locutoire », « illocutoire » et « perlocutoire » de l'acte de discours, nous pouvons nous hâter et soutenir que la tâche spécifique du professeur de langue étrangère vise plutôt la première des trois. Apparemment celui-ci devrait créer pour ses apprentis surtout le contexte pour un exercice d'association entre l'aspect palpable, sonore ou écrit du mot, sa signification et sa référence. Mais ce qui est intéressant c'est que la volonté de l'assimilation d'une langue étrangère peut se bloquer, peut s'éteindre sans l'exercice des autres dimensions. C'est seulement la pratique de la potentialité « illocutoire » de l'acte de parole : « l'acte effectué *en* disant quelque chose, par opposition à l'acte *de* dire quelque chose » et de la valeur « perlocutoire » de la communication, c'est à dire le fait de provoquer des effets sur l'auditeur ou sur soi-même (Austin, 1970 : 115) qui maintiennent l'intérêt pour l'étude.

Comment faire visible l'essence du mot, comment faire exercer sa qualité d'outil, d'instrument concret d'interaction ce sont les défis spécifiques de chaque professeur de langue.

La découverte du lexique et de la grammaire n'est pas un but en soi. Elle sert à autre chose, à quelque chose qui suit. Imaginons ce qui se passe dans une salle de chirurgie – c'est ce qui nous invite à faire certains des théoriciens les plus connus de la *perspective actionnelle* dans l'étude des langues (Rosen et Reinhardt, 2010 : 18). Si le docteur prononce : scalpel, ciseaux, ouate, c'est parce qu'il exprime une certaine intention de communication, une demande, un ordre qui doivent susciter un effet, une réponse rapide de la part de l'interlocuteur.

Comment faire circuler une « électricité » pareille dans nos dialogues en classe, comment se servir du mot vivant capable d'exprimer une intention et de susciter des réactions, comment projeter à l'université, donc dans un espace un peu artificiel, un *bassin* de communication spontanée capable d'attirer, d'activer, de mettre en valeur toutes les ressources langagières assimilées, sont des pistes de recherche qu'on doit poursuivre avec beaucoup d'attention. Il ne faut pas perdre beaucoup de temps avec cette aporie : la pratique de la dimension « locutoire » ouvre la voie des dimensions « illocutoire » et « perlocutoire » qui renforcent à leur tour la première. Les étudiants sérieux reconnaissent tout seuls l'importance de l'étude du lexique et de la grammaire. Et ce sont toujours eux qui comprennent vite ce « qu'on peut faire en

parlant » même si cette découverte n'a pas forcément de rapport avec l'espace de l'école.

Pour guider le lecteur, disons que notre article propose deux sections. La première est une comparaison entre l'enseignement du roumain dans le cadre des Lectorats à l'étranger et l'enseignement du roumain, langue étrangère, dans le cadre de notre Département de Langues Modernes. Le but serait de mieux saisir les motivations, les attentes, les besoins des étudiants, et pourquoi pas de mieux comprendre et calibrer les stratégies de travail. La deuxième partie est une plaidoirie pour créer un contexte officiel et systématique pour favoriser le contact entre deux catégories d'étudiants : les étudiants étrangers inscrits à L'Académie d'Études Économiques pour apprendre le roumain, dans le cadre du programme « Année préparatoire » et les étudiants roumains inscrits au programme « Langues Modernes Appliquées », au sein de la même université. La nécessité de ce contact est facile à expliquer et il est surprenant que ce type de contact ne soit pas déjà une coutume dans le monde universitaire. Quelle autre rencontre pourrait être plus avantageuse d'une manière réciproque que celle entre un étudiant libanais, par exemple, pratiquant le français mieux que les Roumains, arrivé ici pour assimiler rapidement et efficacement la langue roumaine, et un jeune Roumain inscrit à un programme de langues où il doit généralement renforcer ses compétences en anglais et faire ses premiers pas en français ? Quel autre dialogue, au cadre de l'école, peut-on imaginer pour faire respirer l'air de l'espace ouvert, de la rue, de la liberté, de la vie réelle ? Au moins pour l'enseignement des langues pourquoi ne pas accepter que « le meilleur professeur ne soit pas toujours un professeur » ? Et comment susciter autrement la curiosité, l'ouverture pour ce qui est aride dans l'enseignement des langues : le lexique, la grammaire, sans avoir sous ses yeux la possibilité d'une interaction naturelle où les mots peuvent changer et tester toute nuance, toute suggestion : menace, cri, soupir ?

2. L'insularité, l'isolement de l'étude du roumain à l'étranger (ou du français en Roumanie) et l'espace perméable, ouvert de la salle de classe au cadre du programme APLR

2.1 Être professeur de langue roumaine à l'étranger, versus être professeur au cadre du programme APLR

La dernière conférence *Synergies en Communication*, organisée par le Département de Langues Modernes et Communication d'Affaires, en octobre 2024, a bénéficié, comme d'habitude, d'une section consistante, dédiée aux Etudes culturelles et linguistiques de langue roumaine. A ce panel on a ajouté une table ronde, ayant comme sujet « **Activités et stratégies pour consolider les compétences d'interaction orale en roumain - langue étrangère** », initiative d'un professeur de la même chaire qui enseigne au cadre d'un Lectorat de Langue Roumaine, dans une université française. Le contact entre les professeurs des Lectorats de langue

roumaine de l'étranger et nos professeurs du programme Année Préparatoire de langue roumaine (APLR) s'avère toujours fructueux. Surtout pour la deuxième catégorie, n'ayons pas peur de mots !

Les Lectorats réunissent quelques conditions qui peuvent les transformer dans des micro-laboratoires scientifiques. Le travail avec un public restreint, d'une seule langue maternelle : français, italien, finnois, bulgare, etc., le plus souvent inscrit à un programme universitaire du type philologie, ayant donc un certain penchant vers l'étude des langues, offre au professeur, à part l'exercice didactique proprement dit, le répit, le calme, le luxe d'une activité de type recherche. C'est l'homogénéité linguistique du public et la connaissance de la langue maternelle de ce public, par les professeurs, qui donnent la chance, par exemple, d'identifier dans un tableau cohérent les aspects récurrents de l'usage par les apprenants d'une « interlangue », un hybride entre la langue maternelle et la langue cible. (Et les présentations les plus « professionnelles » dans le cadre de la conférence ont traité précisément cet aspect). Tandis que le professeur enseignant au programme Année préparatoire, a devant soi un groupe d'étudiants très divers : plusieurs langues maternelles, plusieurs catégories d'âge (des élèves de 17-18 ans étudient côte à côte avec des étudiants de 23, 24, 25 ans, parfois plus, venus pour des masters ou des doctorats), plusieurs filières professionnelles (c'est seulement dans le deuxième semestre qu'ils sont séparés dans des séries économie/médecine), différents niveaux de langue (des débutants absolus rencontrent ici des étudiants qui ont déjà des notions de roumain). Arrivés par des vagues successives, à cause des conditions bureaucratiques inévitables (difficulté de recevoir leur visa), intégrés, en première phase, dans des groupes selon le critère du moment de leur présence en Roumanie, ces candidats à l'apprentissage du roumain ont des sollicitations, des attentes, des besoins si divers qu'ils ont le potentiel d'épuiser leur professeur.

Pour faire le point sur les remarques ci-dessus, nous avons d'un côté la situation d'un professeur qui se permet de respirer et d'ajouter à son activité d'enseignement proprement dite, une activité de recherche - celui qui enseigne dans des Lectorats à l'étranger, et d'un autre côté la situation d'un professeur devant faire de son mieux dans des conditions plutôt difficiles pour accomplir son activité « banale » en classe de langue. Donc, une situation heureuse d'une part, une situation tout à fait malheureuse, d'autre part. Ce qui est intéressant c'est que la réalité nous montre, d'un certain point de vue, exactement le contraire, comme nous allons voir dans ce qui suit !

2.2 « Comment les faire parler ? »

Pour une oreille avertie, même le titre de la table ronde, fixé par notre collègue du Lectorat de l'université française pourrait être un symptôme². Si nous traduisons :

² Une table ronde peut avoir un caractère de discussion privée. C'est pourquoi j'ai essayé de traiter le sujet de cette rencontre d'une façon plutôt générale et théorique. Il est important pour moi d'exprimer ma reconnaissance à ma collègue Roxana-Magdalena Bârlea pour

« **Activités et stratégies pour consolider les compétences d'interaction orale en Langue Roumaine – langue étrangère** », dans un langage moins technique, nous obtiendrons : *comment les faire parler, comment les animer*. Le choix du sujet n'est pas du tout gratuit, il décrit d'une manière très ouverte et honnête la réalité de l'interaction avec les étudiants. Pourquoi étudier le roumain en tant que futurs professeurs de langue, de nationalité française, italienne, slovaque, finlandaise, bulgare ? Pourquoi vouloir pénétrer dans un espace linguistique et culturel européen plutôt périphérique ? Il y a peut-être des étudiants arrivés ici par hasard, des étudiants arrivés par curiosité, par esprit d'aventure, ou par conviction qu'une zone de recherche ou d'affaires rare, inconnue pourrait offrir des opportunités inattendues d'évolution professionnelle. Il y a bien sûr le cas des étudiants provenant des familles de Roumains qui ont émigré dans des pays européens, à qui la chance d'étudier la langue de leur famille permet de récupérer un héritage culturel perdu. Mais ce que la masse d'étudiants manifeste en général s'explique probablement par **le manque d'utilité immédiate** de cette étude. L'utilité en dehors de la vie universitaire reste seulement hypothétique et cela explique tout. (Même si ce n'est pas du tout la même chose, cette discussion peut paraître très familière aux professeurs de français des écoles roumaines, comme nous le verrons plus bas.)

Par rapport à cette incertitude des étudiants français, italiens, slovaques, finlandais, bulgares des Lectorats, les Libanais, les Syriens, les Turcs, les Chinois, et même les européens (Frullani, 2013 : 50-51) inscrits au programme APLR savent très bien quel est leur but immédiat. Ayant le plus souvent un exemple concret dans leur famille, un frère, ou même un parent qui a fini l'école en Roumanie et qui exerce sa profession grâce à ces études, ils sont conscients qu'ils font un pas qui les oriente visiblement vers leur avenir. Et même s'ils s'égareront parfois, à cause de leur âge, le professeur peut les faire vite revenir : si tu ne fais pas attention en classe, tu perdras le temps, l'argent et le respect de ta famille ! La plupart comprennent très bien le sérieux et l'urgence de l'assimilation du roumain : l'année suivante, une fois admis aux programmes universitaires choisis ils seront intégrés dans des groupes d'élite de Roumains qui ont passé un examen difficile pour être là.

Quelle bonne idée d'organiser un débat ayant comme sujet la difficulté de faire parler roumain un Français en France ! L'isolement de l'emploi du roumain, le caractère

avoir eu l'initiative de ce débat. D'ailleurs je dois mentionner aussi que ma collègue, en tant que professeur au Lectorat roumain de l'Université Aix en Marseille, s'inscrit dans une très prestigieuse succession de professeurs et chercheurs roumains qui y ont travaillé : Ilinca Ionescu Barthouil, Valeriu Rusu, Florea Ghită, Ilie Dan, Florin Mihăilescu, Constantin Dominte, Adrian Chircu, Maria Aldea, Ștefan Gencărau. Enfin parce que cet article vise d'attirer l'attention sur l'importance de la « perspective actionnelle » dans le processus de l'enseignement – apprentissage des langues étrangères, je dois ajouter aussi que Roxana-Magdalena Bârlea est le directeur d'un projet universitaire qui développe cette vision : *Oportunidance – Dance Your Way to Other Cultures* (Lectorat de roumain à AMU | Rofr (roumainprovence.wixsite.com)).

insulaire de cette classe de langue dans une université française, le manque de rapport avec ce qui se passe derrière la porte physique de la salle de classe évoque une situation de symétrie, en dépit de toutes les différences. En Roumanie toutes les écoles offrent des cours de français. Si on veut, on est libre de continuer à l'université, faire un master, un doctorat dans la même langue. En Roumanie il y a également mille et une institutions, entreprises où la connaissance du français peut être un atout en cas d'entretien d'embauche. Malgré tout cela le niveau général du français reste toujours modeste. Même dans les facultés des langues il y a un grand décalage entre ce que l'étudiant peut reconnaître en français, son langage passif, et ce qu'il peut transférer dans la conversation, son langage actif. La question est donc toujours la même : comment les faire parler ? De toute manière il y a une excuse : ouvrez la porte de la salle de classe, vous entendez du français ? En Roumanie parfois même les Français ne parlent pas leur langue. (Tandis que les Anglais ou au moins les Américains s'adressent aux autres dans leur langue, avec beaucoup de naturel, de désinvolture, dans tous les coins du monde.) Chez nous nous pouvons voir des comédiens français invités à des concours d'humour télévisés qui s'efforcent de parler en anglais. Et ils ont près d'eux un interprète qui traduit de l'anglais en roumain et qui pouvait probablement traduire du français en roumain ! Mais si un acteur français évite de parler sa langue samedi soir à la télé, cela ne m'aide pas du tout lundi matin, en classe ! Pourquoi ? Parce que nous nous sentons d'autant plus sur une île ! Il n'y a aucun rapport avec ce qui se passe dehors³ ! Et maintenant pour garder la même image symbolique de **la porte** : il y a des moments, à la fin du cours de langue roumaine pour les étrangers, où la porte s'ouvre et même s'il est visible que nous discutons encore au tableau, la femme de ménage entre, avance vers moi et m'adresse la parole : « Pot să șterg tabla ? » – Est-ce que je peux effacer le tableau ? Et je lui réponds avec un sourire et avec une nuance d'affectivité parce que j'apprécie sincèrement sa bienveillance, même si elle est un peu inopportune : « Nu sărut mâna, o șterg eu mai târziu », – Non merci, madame, je l'efface un peu plus tard. Et parfois, pendant la pause je l'entends en les interpellant : « Alo, alo, mergeți pe lângă perete, e ud pe jos ! » - Hé, hé, hé marchez près du mur, j'ai nettoyé le plancher ! Ou à l'entrée, monsieur le concierge, avec les sourcils froncés et avec l'air qu'il les voit pour la première fois : « Unde mergeți ? » – Où allez-vous ? Et ils répondent. Pourquoi ? Parce que ce sont eux qui traversent le couloir, ce sont eux qui entrent dans l'université. Et partout, autour de nous il y a des mots qui traversent les couloirs, un monde langagier qui nous envahit, qui nous inonde de l'extérieur, vers l'intérieur. Il n'y a pas de limites, de barrières entre la salle de classe et ce qui les attend dehors : la rue, le marché, le métro, des Roumains agités, pressés, fâchés,

³ Je me rappelle très bien qu'à la fin de la première apparition de Patrick Cottet Moine, chez HUMOR, où il a fait un numéro de mime, très amusant d'ailleurs, le public et les jurés voulaient tous qu'il parle, parce qu'il ne paraissait pas être Roumain. Et il a continué d'être amusant en parlant, mais il l'a fait en anglais, avec un accent qui trahissait son origine. Et de cette manière le prof de français roumain a perdu la chance de reprendre en classe de langue les phrases d'un comédien français afin d'amuser ses élèves et surtout de les fixer à leur esprit, ou pour s'en servir pour « ancrer » d'autres phrases, structures, etc.

comme ils le sont d'habitude, et leurs joutes verbales dans la seule langue qu'ils pratiquent. Et ça c'est bien, c'est très bien pour notre APLR !

2.3 Un appui théorique : « L'ADN » des stratégies adoptées en classe de langue

Une sorte de métaphore, en même temps un instrument d'analyse toute à fait objective, l'image de la configuration « génétique » d'une méthode à employer en cours de langue, sert à Christian Puren, un des plus influents professeurs et théoriciens dans le domaine de la didactique des langues, à opposer et à relier les directions les plus marquantes prônées par le Cadre Européen commun de références pour les langues : l'approche communicative et la perspective actionnelle (Puren, 2014). Mais ce qui est tout à fait surprenant c'est si nous mettons face à face les programmes de langues dont nous venons de parler : 1. d'une part, l'enseignement du roumain à l'étranger (et l'enseignement du français en Roumanie aussi parce qu'ils appartiennent au même paradigme, comme nous l'avons déjà remarqué) et 2. d'autre part, l'enseignement du roumain dans le cadre de l'APLR, nous pouvons garder la même grille d'oppositions proposées par le théoricien.

A première vue nous sommes dans une situation d'incompatibilité. L'approche communicative et la perspective actionnelle sont des méthodes, des stratégies de travail, donc **des virtualités**, des latences qui peuvent être actualisées dans un cours ou un autre, séparément, ou ensemble. Tandis que nous essayons de distinguer entre des programmes institutionnels différents. Et les programmes institutionnels, gérés par une équipe de professeurs, bénéficiant d'un cadre physique – les bâtiments destinés, ayant une tradition, une histoire, comptant des apprenants inscrits, des apprenants qui ont reçu leur diplôme, etc. sont donc **des réalités** proprement dites. Mais si nous laissons de côté cet aspect de l'adéquation des instruments de l'analyse (d'ailleurs ce sont les êtres vivants qui ont de l'ADN, et non pas les êtres virtuels de monsieur Ch. Puren), regardons les évidences.

Les gènes de l'approche communicative configurent une communication restreinte, limitée et, d'une certaine manière, autosuffisante. Les concepts employés (Puren, 2014 : 6) : l'inchoatif (dans la pratique de la classe de langue, l'option, la préférence pour un dialogue qui commence), le perfectif (un dialogue qui évolue vers sa fin logique), le ponctuel (unités d'espace et de lieu restreintes) l'individuel (un circuit communicationnel réduit à deux partenaires de dialogue), **le langagier (finalité langagière)** décrivent, d'une certaine manière, **une capsule fermée** sur soi-même et qui se nourrit de soi-même. Les gènes « inverses » et « complémentaires » de la perspective actionnelle (Puren, 2014 : 8) : le répétitif (le dialogue reprend, continue un autre dialogue), le duratif (le dialogue a une durée significative), l'imperfectif (le dialogue ne s'achève pas), le collectif (participation de plusieurs partenaires de discussion), le langagier et le culturel (les deux dimensions ne peuvent pas être séparées) nous font nous rappeler **que la communication sert généralement à s'ouvrir vers et à obtenir quelque chose (autre chose que la communication)**. On parle donc d'une possibilité de reconstituer au cadre de la classe de langue toute

la complexité naturelle du phénomène social de la communication, ce qui implique une substitution du destinataire : le possible (mais improbable) « touriste » ou le narcissique (et inexistant) « super-apprenant » (Rosen et Reinhardt, 2010 : 17) cèdent leur place à un modeste (et omniprésent) « acteur social ».

Par rapport au projet politique du début des années 70, au sein duquel l'approche communicative a été élaborée, un nouveau projet politique des années 2000, visible dans l'expression du CECRL, a en vue l'idée d'**intégration** européenne : « il ne s'agit plus seulement de préparer les Européens à rencontrer ponctuellement des étrangers (en occurrence des Européens d'autres pays) au cours de voyages touristiques, mais, dans les sociétés de plus en plus multilingues et multiculturelles qui sont celles de l'Europe actuelle, de les préparer à vivre avec les autres dans la durée [...] et à agir avec les autres dans la durée » (Puren, 2014 : 4).

Mais la dimension actionnelle de l'enseignement n'est pas une innovation absolue que nous pourrions dater à partir de l'irruption au monde d'une nouvelle « espèce » : « Il se trouve en effet que, dans l'histoire de la didactique des langues/ cultures, toutes les méthodologies ont eu leur perspective actionnelle [...]. En d'autres termes, on a toujours privilégié en classe, le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves » (Christian Puren, 2006a, 39). D'ailleurs, l'approche communicative détient son artifice, son exercice typique pour faciliter l'action : « Dans l'AC par exemple, pour enseigner aux élèves à communiquer dans la société, on les fait communiquer en classe comme s'ils étaient en société » (Puren, 2006a : 39).

Le problème est toujours celui-ci : « comme s'ils étaient » parce que la simulation maintient deux types de distance. Premièrement il y a un **écart entre les je du discours**, élève/personnage : moi je serai le client ou le patient, et toi le propriétaire ou le médecin. Le jeu est ressenti d'autant plus **artificiel** que la perspective de devenir à un certain moment client ou patient, dans la langue exercée, est plus éloignée. **Le deuxième type de distance est donc d'ordre temporel** : pas maintenant, mais plus tard, nous ne savons pas quand. Pour éliminer ces décalages responsables pour des sensations de malaise, inadéquation du rôle à accomplir, manque d'intérêt, gratuité de la scène interprétée et du jeu en général, la perspective actionnelle apporte une solution tout à fait inédite. La classe de langue deviendra tout entière une sorte de théâtre collectif où chaque élève aura un rôle : son rôle. Le point de départ de l'interaction langagière ne sera plus ce que l'élève pourrait devenir à un certain moment, mais ce qu'il est et ce qu'il fait dans son groupe, dans son environnement social. C'est une stratégie par laquelle nous essayons de co-intéresser les membres du groupe (Puren, 2004 : 23). En même temps il est important d'ouvrir l'espace de la classe vers l'extérieur, vers la société tout entière, même si le but n'est pas d'évader, ou d'inviter quelqu'un de l'extérieur, parce que notre groupe est lui-même une réplique, une image en miroir de la société, au milieu de la société même. Dans le langage technique des professeurs de langues étrangères ce type de

happening et de *mise en abyme* a un nom dédié, même un peu prosaïque : « la pédagogie du projet ». Encore une fois, peut-être ce n'est pas une innovation absolue que nous pourrions dater et associer à une certaine méthode didactique, il s'agit plutôt de l'exercice vedette d'une stratégie d'enseignement très bien adaptée à son contexte historique, politique et sociale : « Avec la PA émerge la prise en compte d'un nouvel objectif social lié à la poursuite du projet d'intégration européenne, et qui consiste désormais à préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures, comme c'est déjà le cas par exemple dans les entreprises multinationales, et dans les universités où des étudiants de tous pays étudient ensemble dans la langue de l'enseignant étranger ou dans la langue du pays d'accueil » (Puren, 2006a : 40). Nous pouvons nous arrêter un peu pour remarquer que le fragment que nous venons de citer ici, a une valeur tout à fait révélatrice et qu'il nous offre une solution spectaculaire pour les programmes de langues qui fonctionnent au cadre de notre université, une idée de « projet » en accord avec toutes les règles de l'art, comme nous verrons un peu plus bas.

Et pour revenir maintenant à notre comparaison entre différents programmes institutionnels : l'enseignement du roumain à l'étranger (l'enseignement du français en Roumanie), l'enseignement du roumain – langue étrangère en Roumanie, il est tout à fait évident que chaque école peut adopter, adapter, varier les meilleures stratégies d'apprentissage. Il n'est pas question ici de vendre des solutions à un autre programme d'enseignement. Notre but est de mieux comprendre notre programme par rapport à ce qui se passe dans d'autres environnements éducationnels. La comparaison nous fait mieux saisir nos atouts, nos avantages et en même temps les difficultés que nous avons à surmonter. Par exemple, un exercice de simulation, du type : « t'es client maintenant, ou patient », peut être ressenti par un étudiant du programme APLR comme nécessaire et naturel, vu l'horizon temporel assez court où il devra accomplir lui-même ce rôle dans le monde réel. Mais ce besoin ne le fait pas toujours plus docile, plus organisé. Le groupe est si hétérogène, comme nous venons de le montrer, si volcanique - voulant parler tous en même temps, que la réaction typique du professeur n'est pas : « dis quelque chose », mais « arrête, attends ton tour et tais-toi ! ». Tandis que le futur professeur de langue, des Lectorats, devrait être plus obéissant et réceptif aux jeux de simulation, même si moins intéressé car, dans son cas, l'horizon temporel de l'emploi effectif de la langue exercée, plonge en incertitude. **Ajoutons à cela l'aspect plutôt insulaire, isolé – un monde dans un autre monde, de l'enseignement du roumain à l'étranger, et l'aspect plutôt ouvert, perméable – nous avons vu comme l'extérieur inonde la salle de classe, de l'enseignement du roumain en Roumanie, pour avoir le tableau des préconditions, des facteurs externes qui parfois soutiennent le travail du professeur et parfois le contraignent à nager contre le courant.**

Mais si un programme de langue peut paraître « né sous une bonne étoile », cela n'élimine pas l'effort du professeur de mieux comprendre les mécanismes de

l'apprentissage. Et dans ce cas ce n'est pas rare ses apprentis mêmes apportent des solutions inattendues.

3. Le besoin d'interaction entre les programmes APLR et LMA et l'enjeu- paradigme de l'apprentissage des langues

3.1 La clé d'Ashraf

Il y a déjà beaucoup d'années, j'ai invité l'un des anciens étudiants du programme APLR, à un café. A ce moment-là il était devenu étudiant à la faculté de Médecine de Bucarest et il venait de finir la première année. Je lui ai dit dès le début : « Ashraf, j'ai besoin de toi, je dois écrire un manuel de conversation pour tes collègues et je vais t'enregistrer. Dis-moi comment as-tu réussi à apprendre si bien le roumain ? »

Je n'avais pas choisi Ashraf par hasard, je savais très bien qu'il était sympathique, naturel et en même temps sérieux. De plus, cette discussion, au café, était, dans ma tête, une chance de fermer un cercle parce que c'était toujours lui qui par une initiative surprenante, avait ouvert un dialogue qui le transformait en une sorte de porte-parole de tous les étudiants étrangers venus étudier chez nous. (Même si à l'école, il n'était pas très visible dans son groupe de Libanais.) Un jour, avant de commencer les cours, en octobre, il m'avait reconnu dans le métro, s'est approché et m'a demandé en anglais : « Monsieur, dans combien de temps je serai capable de parler roumain ? » Je ne savais pas quoi répondre, et par prudence, ou par manque d'inspiration je lui ai dit qu'il se débrouillerait très bien à la fin de l'Année préparatoire. « Ce n'est pas bien monsieur, a-t-il répondu, je veux parler dans un mois, un mois et demi ! »

Assez loin de notre première rencontre, devant mon portable, il ne s'est pas laissé intimider : « Monsieur, comment j'ai appris le roumain... Vous savez, à l'école... j'ai appris des mots, de la grammaire, mais j'ai beaucoup parlé... avec les potes du quartier... j'ai eu beaucoup d'ami roumains... ».

Je n'ai pas réagi sur le champ à cette confession, mais je pouvais me sentir très déçu et penser : ah bon, Ashraf, donc ce n'est pas moi, ton professeur de conversation, ce n'est pas l'autre monsieur, ton professeur de grammaire, ce n'est pas madame la professeure de civilisation roumaine... Ce sont plutôt tes amis du quartier qui t'ont fait apprendre le roumain ! Mais finalement, après avoir laissé les choses se décanter, j'ai compris qu'il m'avait confié la seule réponse qu'il pouvait me donner et la seule dont j'avais besoin.

Qu'est-ce qu'ils pouvaient se dire ces garçons de quartier ? Des choses très prévisibles, comme : «Maamă, ce tare e gagică ! » – elle est vachement jolie cette nana !, ou « Dă-mi și mie o țigare ! » – file moi une clope ! **Mais au milieu de cette**

« frivolité », de cette « superficialité », je pouvais identifier le bassin même de la conversation- paradigme que mes étudiants devaient découvrir pour parler roumain et non pas pour l'exercer.

Avec ce type de dialogue nous pouvons oublier l'idée de simulation. Ici personne ne simule rien. Chaque réplique, chaque intervention langagière fonctionne comme un performatif. Si quelqu'un répond : « tiens une clope ! » et celui qui a demandé la cigarette ne voit pas le geste parce qu'il regard la fille qui passe, ce qu'il entend, ce « tiens... ! », ce n'est pas un simple mot (comme dans le dialogue en classe de langue), c'est l'offre même, l'acte de générosité, de bienveillance qui montre qu'ils sont amis.

Participer à une telle conversation implique un certain histrionisme (Şerban, 2018 : 25), bien sûr, une certaine théâtralité parce que pour entrer dans le rôle, c'est à dire pour assumer sa place dans le groupe, le nouvel arrivé doit premièrement imiter les autres. Et il ne s'agit pas seulement d'employer les mêmes mots (d'ailleurs il n'est pas question toujours d'argot), mais la même intonation, la même mimique, la même gesticulation. (Nous savons très bien qu'à l'école, lorsque les étudiants lisent un texte, les mots sont neutres, et presque vides de signification surtout parce qu'il est si difficile de reconstituer ces éléments connexes qui leur donnent vie). Se perdre dans un groupe signifie saisir, comprendre et reproduire mots, nuances, suggestions, changement de sens (tout ce que nous pouvons appeler une lecture pragmatique de l'énonciation). C'est pourquoi avec les mêmes mots ils auraient pu parler d'une fille plutôt « moche », que « jolie ».

Et pour ne pas s'attarder trop sur cette analyse, c'est toujours la présence accrue de notre « acteur » dans ses répliques, dans ses interventions (nous sommes si loin du « je » effacé, improbable des simulations) qui finira par remuer et contaminer d'un mouvement dans des cercles de plus en plus larges, toutes ses ressources langagières. Tout un trésor langagier sommeillant aux confins de la mémoire sera réveillé, ressuscité, glissé dans le même bassin par la volonté de se faire visible, de montrer l'appartenance à un âge, à un groupe, à une microsociété.

Donc, sans le savoir, par sa réponse simple et honnête Ashraf a réussi de me tendre (c'est lui qui me dit « tiens ») une clé. Que faire de sa clé ? Rien de plus simple : ouvrir des portes...

3.2 Ouvrons les portes !

J'ai mentionné plus haut que l'identité d'un programme institutionnel dépend de ses équipes de professeurs, de sa tradition, de son histoire, de ses bâtiments... Si nous croyons que les bâtiments n'ont aucune importance, nous nous trompons. Chez nous, c'est comme partout. Par exemple, si on est en retard on avance dans un couloir où toutes les portes sont fermées. Derrière chaque porte un monde discret de chuchotements collectifs, de morceaux de phrase en anglais, en français, en roumain,

protège son intimité. Donc, des mondes parallèles, destinés à garder la distance. Pendant la pause, c'est la même chose. Devant les portes ouvertes, cette fois-ci, les membres de chaque groupe sont comme les planètes qui retournent toujours sur leurs propres trajectoires, presque sans aucun « accident ». C'est tout à fait normal, ils ne se connaissent pas. Et d'ici la préoccupation récurrente, presque une obsession du professeur : comment les faire interagir ?

Parfois, sur le même couloir il y a en même temps, en proximité, des groupes du programme APLR et des groupes du département de Langues Modernes Appliquées. Le département LMA a un profil inédite, hybride : philologie et économie, à la fois. Les étudiants se préparent à devenir traducteurs, spécialistes en communication, professeurs. Il n'est pas rare qu'ils soient recrutés par les grandes multinationales. Un détail que leurs professeurs apprécient beaucoup : ils sont un peu plus tempérés que les autres étudiants des profils purement économiques, un peu plus dédiés à la recherche, plus réceptifs, plus maniables. Il est tout évident que le contact direct entre ces catégories d'étudiants : entre les étrangers venus de tous les coins du monde pour apprendre le roumain, ayant des buts tout à fait immédiats et pressants et ces Roumains venus à l'école pour apprendre des langues étrangères, serait la chance d'un échange avantageux pour chacun d'eux. Il y a d'un côté : des Libanais, des Marocains, des Algériens qui parlent très bien le français, des Uzbeks, ou des Ukrainiens qui parlent le russe, des Turcs, des Chinois, l'offre est très variée. Il y de l'autre côté ces Roumains entraînés pour l'étude de la langue et qui pourraient insuffler aux autres au moins leur patience. Mais encore une fois, comment faciliter le contact ?

Il y a eu des initiatives même amusantes, comme celle d'organiser une fête avant les vacances d'hiver. Nous avons constaté que les Libanais sont des danseurs très désinvoltes, nous avons obtenu quelques couples mixtes, mais ce n'était pas le résultat que nous attendions.

Nous avons invité des Roumains à la Session de communication du programme APLR. Chaque année nous assistons à un vrai spectacle, une concurrence authentique entre des participants évoquant leurs pays, leurs futurs métiers, ou tout autre chose et réussissant de mettre en difficulté les professeurs au moment final de la remise des prix. Les étudiants LMA ont écouté, ont applaudi, ont aidé les professeurs à établir la hiérarchie des gagnants et puis tout s'est arrêté.

Beaucoup de temps j'ai imaginé des solutions alternatives. Pourquoi ne pas offrir, par exemple, aux étudiants LMA qui ont choisi de suivre une formation didactique la possibilité de faire la pratique pédagogique non pas à l'extérieur, au lycée, mais dans notre université et plus précisément au programme APLR? Mais je me suis vite rendu compte qu'en réalité cette pratique se réduit à une seule heure de participation passive en classe de langue, pendant laquelle l'invité assiste, regarde seulement ce qui se passe, et à une heure pendant laquelle il doit enseigner. Donc, à peine commencée, l'activité est interrompue. Il ne s'agissait pas d'ailleurs d'une action

tout à fait collective, parce que l'étudiant roumain aurait été isolé au milieu même du groupe d'étrangers justement par cette hypostase nouvelle dans laquelle il se serait présenté. De plus, ce n'était pas lui qui aurait communiqué avec les autres, mais « le professeur » qu'il aurait interprété. Un faux professeur, devant des faux élèves, un comble de la simulation ! Cependant, même dans ces circonstances peu généreuses, il était possible de trouver des étudiants pour qui une telle première expérience aurait pu sceller leur évolution ultérieure. Mais le but de mon scénario n'était pas d'identifier un bon enseignant, mais de **déclencher une interaction de durée entre des groupes plurilingues**. Comment l'obtenir par quelques rencontres restreintes, limitées, sans des temps morts, des pauses de respiration et un sentiment minimal de liberté du choix ? L'ADN recherché n'était pas là !

Peut-être les meilleures solutions ne sont pas toujours radicales et n'impliquent pas de la bureaucratie (pour faire enseigner les étudiants roumains dans le cadre du programme APLR il fallait probablement s'adresser au Ministère de l'Education). Il suffit de changer un peu ce qui existe déjà. C'est pourquoi je reviens à la Session de communication, section de roumain – langue étrangère. Ce concours a lieu en avril, au deuxième semestre et c'est une occasion pour chaque participant de montrer aux autres et à soi-même qu'il est devenu, en quelques mois, capable de se faire comprendre en roumain, de s'adresser à un public, et de répondre à des questions ultérieures. Les présentations sont individuelles et sont préparées à l'aide d'un professeur coordinateur. Mais ce sont eux qui choisissent les sujets qui leur servent à revenir sur leur propre trajectoire, à évoquer l'espace sécurisant de leur pays, ou de leur culture, ou à s'ouvrir vers le possible, vers l'horizon de leur carrière, etc. De plus, c'est une très bonne occasion d'exercer la rédaction d'un article scientifique, de comprendre la nécessité de l'enchaînement logique des parties composantes, l'emploi des connecteurs logiques, parce qu'en amont de cette présentation orale, ils doivent rédiger un texte écrit.

Le niveau de langue des participants est très divers parce qu'il y a toujours beaucoup de participants, le contrôle des émotions est aussi variable, mais ce qui est tout à fait surprenant c'est que leur ambition de participer, leur désir et leur plaisir d'être là transforme tout en un vrai spectacle ! Tout spectateur contemplatif et généreux pourrait apprécier cette fête de la langue roumaine ayant au milieu de la scène des jeunes étrangers voulant l'apprendre et la pratiquer. Mais précisément parce qu'il s'agit d'une fête de la langue, un témoin analytique et cruel pourrait y surprendre une manifestation hyperbolique et un peu gratuite (ce que cette manifestation n'est pas du tout !).

Si l'on croit aux tenants de la perspective actionnelle, le but d'un programme de langues étrangères n'est pas de former un athlète de la langue, « un super apprenant, capable de s'exprimer comme un natif » (Rosen et Reinhardt, 2010 : 17) et de prouver des compétences « homogènes » (compréhension / production orale et écrite), en harmonie, comme les traits d'une statue grecque. (D'ailleurs pour être

juste, à notre concours, les prix ne sont pas toujours reçus par ceux qui parlent mieux le roumain !). **Parler ce n'est pas un but en soi, le langage sert à quelque chose d'au-delà, du dehors de la sphère de la parole, et chose plus ou moins surprenante un acte de communication devient parfois (ou le plus souvent) un simple acte, le fait d'accomplir quelque chose, d'exprimer une intention et d'agir sur ceux qui nous entourent. Alors, pourquoi oublier pendant le cours de langue la nature la plus essentielle du mot ? Et pourquoi ne pas organiser des tournois, enfin non pas entre des athlètes, mais entre des enfants tout à fait normaux et capables de montrer qu'ils savent très bien quoi faire avec les mots, quel est le jeu, ou l'enjeu - paradigme ?**

Et d'ailleurs comme les étudiants étrangers ne sont pas ici pour apprendre la langue (il paraît un peu étrange de soutenir cela), mais pour se servir de la langue roumaine pour trouver leur place dans le monde immédiat : bus, métro, marché, et dans une perspective plus large, une place dans la même université, ou dans une autre université, pourquoi ne pas inviter à participer à notre compétition ceux qui peuvent être leurs meilleurs guides parce qu'ils connaissent très bien les alentours. Où les trouver sinon dans les salles de classe d'à côté où des jeunes roumains apprenant principalement l'anglais et le français, et se préparent pour avoir plus tard un contact avec des étrangers de différentes langues. Et pourquoi ne pas **doubler** ici, à l'école, dès maintenant ce qui se passera dans le monde réel : un travail collectif avec des partenaires étrangers, dans des institutions et sociétés multinationales qui assurent un bon salaire et une bonne position sociale... Mêlant les équipes il serait possible de leur donner la chance d'une interaction du type win-win, chacun exerçant les compétences dont il aurait besoin.

Et maintenant **une question pratique** : que peuvent préparer ensemble les équipes mixtes au cadre de cette compétition de langue, toujours des « récitations » en roumain ? Ce n'est pas tout à fait absurde parce que tous, Roumains et étrangers, ils devront à un certain moment rédiger des essais, et finalement un mémoire de diplôme, en vue de les présenter oralement. Donc la maîtrise de la « cohérence interne » (Rosen et Reinhardt, 2010 : 18) du discours est nécessaire pour chacun d'eux. Mais il y a aussi une autre possibilité beaucoup plus simple, moins effrayante, et en même temps sollicitant toute leur créativité. Son avantage serait de pouvoir renoncer au moins en première étape au texte écrit et ce qui est le plus important d'oublier l'obsession pour l'emploi d'une langue parfaite. Ils devront faire quelque chose. Quoi : « sculpter », « limer », « ciseler » ? On n'est pas à la Faculté d'Art, même si une promenade dans la cour intérieure de cette faculté pourrait s'avérer fructueuse ! Tout dépend de leur imagination, de leur initiative. Ils pourraient, pourquoi pas, travailler ensemble pour obtenir des matériels servant à un guidage des plus pratiques dans le monde immédiat.

Par exemple, ce que tout étudiant roumain ou étranger doit savoir, une fois inscrit à L'Académie d'Études Économiques c'est de s'orienter dans l'espace, parce que cette université a plusieurs bâtiments répandus au centre-ville. Il y a, bien sûr, des

explications claires sur le site de l'université, mais ce que ce site ne peut pas présenter c'est une vidéo réalisée, en collaboration, par des étudiants roumains et étrangers, à l'aide du portable, ayant comme personnages eux-mêmes s'orientant dans la ville, une vidéo à l'usage des futurs étudiants étrangers ou roumains. L'utilité pratique d'un tel instrument serait minimale parce qu'il y a aussi d'autres sources d'information, l'utilité éducative et pas seulement de la réalisation de ce film serait évidente : amusement, dialogue continu en roumain et dans une autre langue que l'anglais : en français, peut-être en arabe (s'ils comprennent l'opportunité du jeu), le mécanisme d'apprentissage spontané par la répétition des mêmes mots dans des contextes de communication réelle, possibilité de prolonger le dialogue après avoir fini cette activité. D'ailleurs c'est une activité qui s'inscrit dans une durée considérable, la vidéo doit être conçue, élaborée étape par étape : choix du « metteur en scène », choix de « l'opérateur d'image » – celui qui se sert du portable, choix des « acteurs », construction du scénario, du fond sonore, etc., et enfin présentation dans le cadre du concours de langue. La dernière étape serait elle-même très importante dans l'économie du concours, chaque participant devant présenter – les étrangers, en roumain, les Roumains, en langue étrangère - son rôle dans la production et soutenir l'importance, le but de leur démarche. Les ébauches, les fiches écrites seront permises, donc l'écrit aura également son importance pratique. Nous revenons donc à une compétition de communication, chaque équipe devant convaincre le public de l'importance de leur production et de l'utilité de l'usage de ce matériel sur la plateforme même de l'université, outre les réseaux qu'ils connaissent très bien : Facebook, Tik-tok, etc.

Dès qu'ils auront compris le caractère autoréférentiel de ce scénario : eux- mêmes au centre de la scène, ils pourront laisser leur imagination s'envoler : une vidéo décrivant **leur Bucarest**, leurs destinations préférées : parcs, centres commerciaux, clubs, théâtres, etc., une vidéo sur le réseau de restaurants et magasins où ils ont accès à des produits *halal*, une vidéo avec **leur Académie d'Étude Économiques, leur APLR**, à l'usage des amis qui peuvent suivre leurs traces, l'année suivante, etc., etc. Encore une fois, la liste est ouverte, les étudiants ayant la possibilité de choisir ou d'inventer tout à fait autre chose.

3.3 « Les ambassadeurs »

Il reste **une autre difficulté pratique**, à savoir comment obtenir les équipes mixtes, comment les aider à se connaître avant le concours. Il est tout à fait évident, pour tout professeur qu'il n'est pas possible d'inviter à un même cours des groupes entiers de Roumains et d'étrangers sans risquer de compromettre l'activité qui se déroule. Trop de monde dans une salle, trop de bruit, les participants se voyant pour la première fois dans le même espace, tout cela détournerait le but de la rencontre. La solution n'est pas difficile, nous pourrions l'intituler « la méthode » **des ambassadeurs**. Au lieu de combiner des groupes entiers, la solution serait de choisir quelques représentants. Par exemple, au cours de français d'un groupe LMA le

professeur pourrait faire participer un nombre restreint d'étrangers francophones et entretenir l'intérêt collectif par des exercices successifs de lecture, de phonétique, de synonymie (importants plutôt pour les Roumains), de traduction du français en roumain (importants plutôt pour les étrangers) et de débat (importants pour chaque catégorie). Enfin, nous pourrions inviter quelques Roumains à un cours de l'APLR, pour les convaincre que le progrès dans l'apprentissage d'une langue difficile, comme le roumain, est possible, et qu'ils seront eux-mêmes capables de parler le français à condition d'identifier un intérêt immédiat et d'initier des contacts avec des gens comme ceux qu'ils ont sous leurs yeux. A la fin de ces visites une discussion avec ces ambassadeurs au cadre du groupe dont ils font partie serait utile pour identifier ensemble ce qui s'avère intéressant, utile dans ces interactions, notre but plus ou moins secret étant de propager à l'intérieur du groupe entier la sympathie, l'attraction des visiteurs pour ce qui se passe dans l'autre salle devenue, tout à coup, accessible. En ouvrant donc partiellement les portes des salles de classe pour entretenir la « magie », la « légende » du programme de langue parallèle, le professeur donnerait une chance aux rencontres mixtes, utiles pour chaque étudiant.

4. Conclusion

La réalité d'une classe de langue n'est pas figée, fixée une fois pour toutes. Ce n'est pas le résultat d'une fatalité, d'une destinée. Le rapport du professeur avec les apprenants, les stratégies à adopter, la manière de comprendre la finalité du cours, tous ces aspects ont une nature dynamique, sont animés d'un continuel besoin d'adaptation et d'amélioration.

Et d'ailleurs ce sont les étudiants mêmes qui se montrent souvent capables de comprendre les meilleures mécanismes et moyens d'apprentissage et de les signaler à leurs professeurs. Par exemple, un étudiant malien, Dioncounda Kouyate, inscrit cette année au programme APLR, pour faire plus tard un doctorat en comptabilité en roumain, a insisté plusieurs fois à organiser « un club », ou « un groupe de contact » avec des étudiants roumains, afin d'exercer la langue à l'extérieur de l'école, d'après un modèle d'interaction avec les natifs qu'il avait connu dans une université bélarusse. Dans le même sens, les résultats d'une enquête présentée au cadre de la Session de Communication cette année, intitulée : « Comment j'ai appris le roumain », enquête menée par deux étudiants, une Bulgare, Yana Peneva, et un Indonésien, Raffi Syarifudin (coordonnés par ma collègue, Zina Fedot), inscrivait la conversation avec des amis roumains parmi les plus importants facteurs favorisant l'assimilation de la langue. Donc le conseil indirect, la suggestion d'Ashraf, d'ouvrir à l'intérieur de l'université l'espace d'une interaction entre natifs et étrangers ne sont pas restés singuliers !

Ces voix s'accordent spontanément pour signaler la même direction à suivre. C'est pourquoi le professeur doit extraire le meilleur de ses réserves d'ingéniosité pour provoquer la découverte par tous ses étudiants, de la potentialité, de l'utilité la plus

modeste et la plus fondamentale du langage : le transformer en un instrument à usage personnel, parler en son propre nom, être direct, spontané, charger la phrase de toute la couleur de l'âge et de la personnalité. Cette présence intense du locuteur dans ses interventions, dans des contextes de communications qui ne se distinguent plus de la vie « réelle », le courage de rendre visible une intention et d'obtenir une réaction de la part de l'auditeur, autrement dit l'exercice des dimensions « illocutoire » et « perlocutoire » de l'acte de discours, pour parler la langue de J. L. Austin, donneront naissance à une performance langagière qui représente l'une des obsessions courantes du professeur de langues étrangères. C'est seulement la volonté de participer à une confrontation verbale avec des partenaires conversationnels familiers qui actualisera toutes les ressources possibles, toutes les zones apparemment périphériques du langage, qu'on a découvertes, en général, à l'école et qu'on ne croyait pas indispensables.

Finalement ce qui laissait l'impression d'une aporie, d'un cercle vicieux, peut s'avérer un mécanisme simple, capable de fonctionner presque seul, mais à condition de lui assurer le contexte signalé par nos étudiants : la pratique de la dimension « locutoire » du langage ouvre la voie des dimensions « illocutoire » et « perlocutoire » qui renforcent à leur tour la première...

Références et bibliographie

- Austin, J. L.** 1970. *Quand dire, c'est faire*, Paris : Éditions du Seuil.
- Puren, Ch.** 2004. "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle", in *Les cahiers de l'APLIUT*, XXIII (1): 10-26.
- Puren, Ch.** 2006a. "De l'approche communicative à la perspective actionnelle", in *Le français dans le Monde*, 347 : 37-40 (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>, consulté le 15 novembre 2023).
- Puren, Ch.** 2006b. "La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique", in *Le français dans le Monde*, 348 : 42-44 (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>, consulté le 15 novembre 2023).
- Puren, Ch.** 2014. "Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés ... et complémentaires" (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>, consulté le 20 novembre 2023).
- Rosen, É. et C. Reinhardt.** 2010. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : CLE International.
- Șerban, M.** 2018. "Între ludus și paidia în predarea limbii române ca limbă străină", in Stanciu-Capotă, R. et M. Șerban (coord.), *Orientări și perspective în cercetarea disciplinară*, București : Editura ASE : 21-28.
- Frullani, Y.** 2013. "La Roumanie : terre d'exode des étudiants en pharmacie française ?", in *Actualités pharmaceutiques* : Septembre 2013, 52 (528) : 50-51

(https://www.researchgate.net/publication/288253241_La_Roumanie_terre_d%27exode_des_etudiants_en_pharmacie_francais, consulté le 5 octobre 2023).

The author

Mihai Șerban is currently an associate professor with The Bucharest University of Economic Studies and teaches Business French and Professional Communication to undergraduate and graduate students and Romanian as a foreign language. Specialized in Comparative Literature, he has a PhD in this field, with the thesis *Lecturi iconologice și ekphrastique la André Gide. Procedul punerii în abis și fenomenul de transfer*. He has published many articles in academic journals and has authored RFL (Romanian as a foreign language) textbooks. His main research interests include comparative literature, psychoanalysis, iconological and ekphrastic studies, but also action / practitioner research.