



Deux objets d'un indéniable intérêt pédagogique et interculturel : le CV et la lettre de motivation

Rosa Cetro

Université de Catane, Italie

Résumé

Dans cet article, nous présentons une expérience d'enseignement en didactique du FLE à un public universitaire d'apprenants italophones, qui a eu lieu au cours de l'année académique 2013/2014 à la Faculté de langues et littératures étrangères de l'Université de Catane. En particulier, nous focalisons notre attention sur deux typologies de documents exploitées dans ce cours, le CV et la lettre de motivation, dont nous montrons l'intérêt à la fois interculturel et pédagogique. L'article aborde aussi des réflexions concernant la dimension interculturelle du CECR et souligne la nécessité d'adopter une perspective actionnelle en classe de langue.

Mots-clés : public universitaire italoophone, curriculum vitae, lettre de motivation, dimension interculturelle

Abstract

In this article, we present a teaching experience in French as a foreign language to an Italian academic audience, which took place during the year 2013/2014 in the School of Foreign Languages and Literatures of the University of Catania. In particular, we will focus on two textual typologies exploited during the course, the CV and the job application letter, and we will show their intercultural and pedagogic potential. The article contains also some remarks about the intercultural

dimension of the CEFR and underlines the necessity to adopt an action-oriented approach in teaching foreign languages.

Keywords: Italian students, curriculum vitae, application letter, intercultural dimension

Introduction

Bien avant la création et l'adoption du CECR dans l'espace européen, certains didacticiens français, se basant sur l'expérience des classes multiculturelles commencée dans les années 1970, avaient compris l'importance de prendre en compte la dimension interculturelle dans l'apprentissage linguistique. Ainsi s'exprimait, en 1986, Louis Porcher :

« Une langue n'est pas seulement un système formel, un ensemble de réalités abstraites logiquement structurées. Elle est aussi (d'abord, surtout) une pratique sociale, c'est-à-dire non indépendante de ceux qui s'en servent. [...] Il y a, en somme, [...] du culturel dans le linguistique. Dans ces conditions, en enseignant la langue on enseignerait nécessairement aussi un certain nombre de fonctionnements et de valeurs culturels, même sans le savoir, même sans le vouloir. Donc, didactiquement, il vaut mieux le savoir et, même, l'explicitier. » (Porcher, 1986 : 33-34)

Pour conclure finalement que :

« Un apprentissage de langue n'est jamais indépendant d'un apprentissage culturel. » (Porcher, 1986 : 44)

Cette position trouve un écho très fort dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, qui se veut une base commune pour l'apprentissage des langues en Europe, dans le but d'encourager le plurilinguisme. L'encouragement au plurilinguisme s'explique par la volonté de favoriser les échanges entre les citoyens européens et de réduire ainsi les possibilités de conflit dues à des malentendus culturels. Le CECR met ainsi l'accent sur la nécessité de prendre en compte la dimension interculturelle et donc de mettre en œuvre une démarche interculturelle dans l'apprentissage linguistique. On peut lire clairement dans le CECR : « Il faut resituer le plurilinguisme dans le pluriculturalisme » (CECR, 2005 : 12). Il ne faut pas s'étonner, donc, si parmi les compétences que l'apprenant/utilisateur doit s'approprier il y a aussi la compétence

(inter)culturelle¹. Ce qui, par ailleurs, est plutôt logique, en raison du fait que l'on parle désormais de « langues-cultures² » et non plus de « langues » tout court.

Pour permettre à un apprenant étranger de saisir les spécificités culturelles de la langue-culture cible, de les intégrer pour pouvoir ensuite les réutiliser en situation, développant ainsi une compétence interculturelle, il ne suffit pas de lui présenter la culture anthropologique cible, mais il faut lui donner les moyens de se rendre protagoniste dans le cadre de cette dernière.

De plus, enseigner quelque chose qui aura de fortes chances d'être exploité dans la vie de tous les jours stimule considérablement la motivation des apprenants et s'avère beaucoup plus intéressant à leurs yeux. De nombreux chercheurs – parmi lesquels nous citons Krashen (1981) – ont en effet souligné l'importance de la motivation personnelle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. C'est ce que nous voudrions démontrer dans les pages qui suivent, en présentant une expérience d'enseignement de FLE à un public universitaire d'apprenants italophones, qui s'est déroulée pendant le premier semestre de l'année universitaire 2013/2014 au sein de la Structure Didactique Spéciale de Raguse (Sicile). L'objectif du cours – centré sur la création d'un projet professionnel en langue française – était de faire atteindre à ces étudiants un niveau de langue se situant entre les niveaux B1 et B2 du Cadre Européen Commun de Référence (CECR). En particulier, nous construirons notre réflexion autour des deux typologies textuelles principales utilisées dans le cadre de ce cours : le curriculum vitae et la lettre de motivation.

1. Mise en contexte

Dans cette première section, nous opérons une sorte de mise en contexte de l'expérience, en présentant le cours dans ses modalités de déroulement et d'évaluation, le public d'apprenants, le programme et le matériel pédagogique employé.

¹ Les autres sont la compétence sociolinguistique, la compétence pragmatique et la compétence linguistique.

² L'expression *langue-culture* a été proposée par R. Galisson (cf. Cuq 2003).

1.1. Présentation du cours : modalités de déroulement et d'évaluation

Destiné aux étudiants de 3^{ème} année de Licence choisissant le français comme LV3, cet enseignement (dont l'intitulé est *Langue française 2^{ème} année*)³ prévoit un volume horaire total de 150 heures, dont 36h de cours magistraux et 114h réparties entre activités de lectorat et travail individuel des apprenants.

Les 36 heures de cours ont été organisées sur 6 semaines (3 séances hebdomadaires de 2 heures chacune). Une séance a été consacrée à un partiel (facultatif) que la plupart des étudiants ont décidé de passer. Le cours, à la différence des cours de langue pour les spécialistes, est semestriel, bien que les activités de lectorat se déroulent sur toute l'année universitaire. En ce qui concerne la validation de cet enseignement, elle prévoit une série d'épreuves écrites et un entretien oral : la réussite des épreuves écrites est une condition nécessaire pour accéder à l'entretien oral.

1.2. Le public d'apprenants

Comme nous l'avons dit plus haut, le cours de Langue française 2^{ème} année s'adresse aux étudiants de 3^{ème} année de Licence choisissant le français comme LV3. Les étudiants officiellement inscrits à ce cours étaient au nombre de 32, mais comme la présence n'est pas obligatoire, environ 20 étudiants ont assisté au cours avec assiduité. De plus, nous avons enregistré la présence de deux autres étudiants inscrits en 3^{ème} année, ayant déjà le français comme LV1 ou LV2, intéressés par le programme du cours. Nous avons administré un mini-questionnaire (5 questions) aux apprenants pour en savoir davantage sur leur identité et leur rapport au français. Tous les apprenants suivant le cours étaient italiens, ou pour être plus précis, siciliens, à l'exception d'une étudiante, d'origine roumaine, mais qui était régulièrement inscrite à Raguse (autrement dit, il ne s'agit pas d'une étudiante participant au programme d'échange « Erasmus »).

³ À la différence des étudiants spécialistes (ayant le français comme LV1 ou LV2 sur les trois années de la Licence), les non-spécialistes (LV3) n'ont des cours de français que sur deux années et le nombre de crédits ECTS est réduit (chaque examen vaut 6 crédits et non pas 9 comme pour les spécialistes). Ainsi, en 3^{ème} année ils suivent les cours avec les spécialistes de 2^{ème} année, mais ils sont exonérés du module de traduction.

Leur niveau de français était plutôt hétérogène : s'il est vrai qu'ils ont eu dans leur parcours universitaire une autre année de français, il est aussi vrai que certains d'entre eux ont commencé l'apprentissage du français au lycée, voire au collège⁴, et ont ainsi un niveau plus élevé. En théorie, tous auraient dû avoir un niveau minimal A2, comme prévu par le CECR. Dans la pratique, il y avait des étudiants ayant presque un niveau B2 et d'autres qui montraient encore des lacunes importantes, surtout au niveau grammatical.

1.3. Le programme du cours

Lors de la conception du programme de ce cours, nous avons dû tenir compte aussi des contenus grammaticaux destinés à un niveau de compétence linguistique situé entre B1 et B2. Dans le détail, il s'agissait d'aborder les points grammaticaux suivants :

- pour la sphère du nom : les pronoms relatifs (formes simples et composées), les propositions relatives ;
- pour la sphère du verbe : la syntaxe du verbe, la forme active/passive, la forme pronominale, la forme impersonnelle, l'expression du passé (passé composé, plus-que-parfait et passé simple) et les relations entre les différents temps du passé, le subjonctif, le conditionnel, les auxiliaires modaux, les modes impersonnels (infinitif et participe) ;
- les mots invariables (prépositions et adverbes) ;
- les relations logico-temporelles (expression du temps, de la cause, du but et de la conséquence, de l'opposition et de la concession, de la condition et de l'hypothèse, de l'intensité et de la comparaison).

Dans le souci de susciter l'intérêt des apprenants en leur proposant des sujets pouvant combiner l'apprentissage de la langue française à des savoir-faire utiles dans leur vie professionnelle future, nous avons décidé de proposer aux étudiants un cours visant la création d'un projet professionnel en français, articulé autour de trois axes principaux : l'organisation du monde du travail en France (12 heures),

⁴ Nous avons aussi le cas d'une apprenante qui a étudié le français à l'école primaire.

la rédaction d'un CV (6 heures), le genre textuel de la lettre de motivation (18 heures, dont 2 pour le partiel facultatif).

1.4. Le matériel didactique employé

Pour la préparation du cours de Langue française 2^{ème} année, nous avons utilisé différents types de ressources pédagogiques. Pour le premier module, nous nous sommes appuyée sur *Le français du monde du travail* d'É. Cloose (2010). Il s'agit d'un manuel de FOS de français des affaires destiné aux étudiants et professionnels du commerce : un public très spécifique, sensiblement différent de notre public d'apprenants. Toutefois, le chapitre 4 de ce manuel, consacré au monde de l'entreprise – les modalités d'embauche, les congés, les syndicats, les modalités de départ – nous a semblé particulièrement pertinent par rapport à nos objectifs⁵ et nous avons proposé aux étudiants des activités de compréhension écrite et orale à partir des textes proposés. Le choix de ce manuel a été influencé surtout par le niveau proposé (B1-B2), qui correspond parfaitement aux objectifs du cours.

De même, nous avons exploité quelques documents audiovisuels choisis sur le site YouTube⁶, comme par exemple la vidéo *Travailler en Suisse dans l'hôtellerie et la restauration*.

De plus, la recherche de petites annonces et de CV a été effectuée. Nous avons consulté le site de Pôle Emploi⁷ en classe avec les apprenants, pour les pousser à s'exprimer à l'oral sur un éventuel poste souhaité (secteur, type de métier, lieu, type de contrat, etc.). En revanche, nous avons mené une recherche personnelle pour ce qui concerne les CV que nous avons ensuite proposés aux étudiants.

Quant aux lettres de motivation, nous avons agi de la façon suivante : nous avons demandé à quelques amis français s'ils pouvaient nous fournir quelques lettres personnelles de candidatures, en leur expliquant la finalité et en leur promettant de modifier les informations personnelles contenues dans ces lettres, afin de

⁵ Notamment, en ce qui concerne une introduction générale au monde de l'entreprise en France.


⁶ www.youtube.com.

⁷ www.pole-emploi.fr. Pôle Emploi est l'organisme français qui remplace désormais l'ANPE (Agence Nationale Pour l'Emploi) et qui gère toutes les démarches administratives liées à la recherche et à la perte d'emploi en France.

préserver leur anonymat. Évidemment, dans certains cas, nous avons apporté des modifications pour adapter ces écrits au niveau des apprenants. Par exemple, nous avons éliminé des phrases complexes et non indispensables pour les activités de compréhension, ou bien nous avons simplifié certaines phrases qui nous paraissaient trop compliquées.

En ce qui concerne le partiel facultatif, nous nous sommes appuyée sur une annonce parue sur le site Pôle Emploi visant la recherche d'un(e) réceptionniste d'hôtellerie⁸ et sur le CV – forgé par nous-même – d'un personnage fictif, Magalie Bourgeois. La consigne était de répondre à l'annonce en tant que Magalie Bourgeois.

Nous recopions l'annonce modifiée dans l'encadré ci-dessous :



Numéro de l'offre: 012HBMZ Offre actualisée le 14/01/2014
Réceptionniste en hôtellerie H/F

Description de l'offre
En qualité de réceptionniste polyvalent(e), vous accueillerez les clients, vous gèrerez les arrivées et les départs (check-in/out). Vous les renseignerez sur les conditions de séjour, formalités administratives, prise de réservations par téléphone. Spécificités demandées : bonne présence physique, dynamisme, capacité à travailler en équipe, capacités d'organisation.

Entreprise
Le manoir des impressionnistes – Honfleur

Détail de l'offre
Lieu de travail : 14 – HONFLEUR
Type de contrat : Contrat à durée déterminée de 8 mois
Expérience : Expérience exigée de 2 ans
Langues : Anglais Très bon Exigé

⁸ Nous avons apporté quelques modifications à l'annonce pour exploiter certains contenus abordés pendant le cours. Par exemple, nous avons rajouté des éléments à la liste « spécificités demandées » dans la description de l'offre et nous avons rajouté aussi quelques noms de logiciels – fictifs – pour la réservation hôtelière.

Permis : B - Véhicule léger Exigé
Connaissances bureautiques : Word, Excel, logiciels de réservation hôtelière
(TouristPlan ou ChambreOk)
Salaire indicatif : Horaire de 9,53 euros salaire à négocier selon expérience
Durée hebdomadaire de travail : 35h00 HEBDO Horaires normaux
Taille de l'entreprise : 10 A 19 SALARIES
Secteur d'activité : hôtellerie

Pour postuler à cette offre, envoyez votre CV et votre lettre de motivation à :
Madame Aurélie Blin
Le manoir des impressionnistes
45, rue Renoir
14600 Honfleur

Figure 1 : petite annonce adaptée choisie pour le partiel.

2. Le CV et la lettre de motivation

Dans cette section, nous focaliserons notre attention sur les typologies textuelles du curriculum vitae et de la lettre de motivation. Nous les analyserons tout d'abord comme objets interculturels, avant d'en examiner l'intérêt pédagogique.

2.1. Le CV et la lettre de motivation comme « objets interculturels »

Outre la partie du cours sur le monde du travail en France, que l'on pourrait qualifier de « cours de civilisation », comme on entendait autrefois les cours sur les aspects et les pratiques culturels, nous croyons que les deux autres parties du cours sont centrées sur deux objets franchement interculturels, à savoir le CV et la lettre de motivation. De plus, ces deux typologies textuelles sont très intéressantes d'un point de vue pédagogique. Avant d'analyser dans le détail leur intérêt pédagogique, nous voudrions expliquer en quoi elles sont deux formidables « objets interculturels ».

Commençons par le CV. On pourrait se poser d'emblée la question : en quoi un CV serait-il un objet interculturel, étant donné les efforts – au moins dans l'espace européen – de compiler des curriculum vitae ayant partout la même structure ? L'exercice de compilation du schéma du CV Europass est en effet unique pour

tous les pays de l'UE. Cependant, les informations contenues dans un CV peuvent être révélatrices d'une culture et par conséquent le CV serait même un objet « métaculturel ».

Nous employons cette dénomination car l'analyse d'un CV d'un Français permet l'accès à d'autres contenus culturels. Il est possible ainsi de l'exploiter pour faire découvrir aux apprenants la réalité du système éducatif français. Par exemple, si l'on trouve dans un CV les mots *bac L*, *Licence*, *DEA*, on ne peut pas se limiter à fournir des équivalents en italien, mais on peut – on doit, nous oserions dire – profiter des questions sur l'explication de ces termes pour introduire le système éducatif français et pousser les apprenants à dégager les différences avec le système éducatif italien. L'importance de cette démarche est d'ailleurs soulignée dans le CECR :

« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre "le monde d'où on vient" et "le monde de la communauté cible" sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. » (CECR, 2005 : 83)

Cela revient aussi, tout simplement, à appliquer les indications données par de nombreux chercheurs⁹ en didactique des langues en ce qui concerne la transmission de contenus culturels : cette dernière doit se faire de façon implicite dans les cours de langues, dans le sens que l'enseignant ne doit pas les annoncer, mais les transmettre de façon inductive-déductive. Le but est plus de rendre l'apprenant capable de s'orienter dans les pratiques culturelles d'une société que de lui donner des informations sur ces mêmes pratiques. Dans notre cas spécifique, la réflexion sur le système éducatif français a eu pour objectif l'identification de stratégies traductives pour insérer des informations relatives au système éducatif italien dans un CV rédigé en français.

Quant à la lettre de motivation dans une démarche interculturelle, elle s'avère un objet encore plus intéressant. En effet, si « l'objet CV » existe dans les deux cultures mises en relation, il n'en va pas de même pour la lettre de motivation, qui n'a pas vraiment d'équivalent dans les pratiques culturelles italiennes. Dans la

⁹ Parmi eux, nous retrouvons par exemple De Carlo (1998) et Windmüller (2011).

plupart des cas, le CV est le seul document demandé par les entreprises aux candidats en quête de travail. Dans quelques cas, une lettre de présentation¹⁰ est demandée, mais il s'agit plus d'exceptions que de la règle, alors que la lettre de motivation est un élément indispensable pour postuler à un emploi en France et souvent pour envoyer sa candidature auprès d'une université ou même auprès d'une association caritative.

Cette pratique culturelle est répandue aussi dans d'autres pays, mais pas en Italie, ce qui en renforce l'intérêt interculturel. De plus, elle permet de découvrir et de s'approprier les formules de politesse employées à l'écrit dans la culture française, et de montrer des différences par rapport aux mêmes formules employées dans la culture de départ des apprenants, c'est-à-dire la culture italienne. Les apprenants ont eu l'occasion de le constater pendant les séances consacrées à l'analyse des lettres authentiques que nous leur avons proposées.

Outre leur indéniable intérêt interculturel, le CV et la lettre de motivation présentent aussi des caractéristiques qui en font deux atouts très utiles du point de vue pédagogique, comme nous allons le voir dans le paragraphe suivant.

2.2. L'intérêt pédagogique du CV et de la lettre de motivation

De par la façon dont nous avons conçu le cours de Langue française 2^{ème} année, on comprend aisément que nous avons concentré nos efforts sur le développement des compétences de compréhension écrite et de production écrite. Certes, nous avons eu également l'occasion de travailler la compréhension et la production orales des apprenants, mais l'écrit a occupé la place la plus importante dans ces deux modules, surtout en vue du fait que les apprenants travaillent davantage les compétences de compréhension et production orales pendant le cours de lectorat.

D'une façon générale, nous pouvons affirmer que l'objet CV s'est avéré très intéressant pour l'acquisition et la maîtrise du lexique, alors que l'objet lettre de motivation a permis de travailler non seulement des compétences purement linguistiques – comme la compétence lexicale et la compétence grammaticale – mais aussi la compétence sociolinguistique des apprenants.

¹⁰ Nous traduisons de l'italien *lettera di presentazione*.

L'analyse et la rédaction d'un curriculum vitae permet en effet de (ré)découvrir le vocabulaire ayant trait aux métiers, au système éducatif, à l'informatique, aux langues étrangères et aux loisirs (sport, art, musique, bénévolat...). De même, ces exercices d'analyse et de rédaction visent le développement chez l'apprenant de sa capacité à synthétiser et à schématiser, le faisant travailler ainsi sur la nominalisation.

Pour sa part, la lettre de motivation présente un intérêt pédagogique majeur, car elle se révèle être un matériau très riche du point de vue de l'exploitation, surtout pour le développement de la compétence lexicale, grammaticale et sociolinguistique.

En ce qui concerne la compétence lexicale, le genre textuel de la lettre de motivation implique la maîtrise du vocabulaire acquis dans la partie du cours consacrée au CV et aussi dans le module général consacré au monde du travail.

Cependant, le véritable intérêt pédagogique de la lettre de motivation concerne surtout le développement de compétences grammaticale et sociolinguistique. Tout d'abord, il s'agit d'un exercice centré sur la phrase complexe et qui est très riche du point de vue de l'emploi de différents modes et temps verbaux. En outre, il demande aussi la maîtrise des connecteurs logiques pour bien structurer son texte. Quant au développement de la compétence sociolinguistique, cet exercice exige la capacité à employer un registre soutenu et la connaissance des formules et des règles de politesse. Les productions des apprenants nous ont démontré que cela leur a posé quelques problèmes. Pour ne citer qu'un exemple, certains d'entre eux n'ont pas fait précéder de l'adjectif *chère* le nom du destinataire de la lettre qui a fait l'objet du partiel, mais ils ont écrit simplement « *Madame Blin* », ou même « *Madame Aurélie Blin* » comme formule d'ouverture.

La lettre de motivation étant un sous-genre de la lettre formelle, l'apprenant sera capable de réemployer les connaissances relatives à la mise en page et à certaines structures linguistiques lorsqu'il devra rédiger une lettre formelle qui ne sera pas forcément une lettre de motivation.

En classe, nous avons beaucoup insisté sur la mise en page de la lettre de motivation, en demandant aux apprenants de repérer dans quelle partie du texte

analysé se trouvaient, par exemple, les coordonnées de l'émetteur ou du destinataire, quelles informations pouvait-on retrouver dans l'objet, combien de paragraphes distincts reconnaissaient-ils, etc.

Nous avons ensuite reconstitué le schéma suivant :

Partie de la lettre	Contenus principaux
En-tête	En haut à gauche : coordonnées de l'émetteur En haut à droite : coordonnées du destinataire Lieu et date (en dessous des coordonnées du destinataire) Au centre : objet de la lettre
Ouverture – 1 ^{er} paragraphe – introduction	Formule d'adresse au destinataire et explication du motif justifiant la lettre
2 ^{ème} paragraphe – présentation	Présentation du candidat (formation, expérience professionnelle)
3 ^{ème} paragraphe – « séduction »	Création d'un lien entre le candidat et l'entreprise
4 ^{ème} paragraphe – conclusion	Formules de politesse et signature

Tableau 1 : schéma résumant la structure d'une lettre de motivation.

Nous allons maintenant mettre en relation les différentes parties de la lettre avec les principaux contenus grammaticaux – relatifs surtout à la syntaxe du verbe – employés, puisque cette analyse a été à la base de la création d'exercices à l'attention des apprenants.

Dans le paragraphe d'introduction, on observe souvent une alternance présent / passé composé, comme par exemple dans la phrase :

« J'ai pris connaissance, par l'annonce XXX publiée le jour J que vous recherchez un réceptionniste et je viens vers vous afin de vous présenter ma candidature »¹¹.

Le paragraphe d'introduction est fondamental aussi pour les formules de politesse.

¹¹ Toutes les phrases citées dans ce paragraphe sont, dans la plupart des cas, empruntées aux lettres de motivation analysées en classe avec les apprenants. Dans quelques cas, nous avons aussi fourni, à titre d'exemple, des phrases tirées de nos propres lettres de motivation.

Nous aborderons les contenus sociolinguistiques plus loin.

Centré sur la présentation du candidat, le 2^{ème} paragraphe implique surtout la maîtrise des temps du passé (passé composé, imparfait et plus-que-parfait) :

« J'ai déjà occupé un poste similaire auprès de XXX, où j'étais chargé des relations avec le public et je coordonnais une équipe de 10 personnes ».

Le paragraphe de « séduction », ayant le but de créer un lien entre le candidat et l'employeur, est marqué par l'emploi du conditionnel, en relation avec l'emploi d'adjectifs qualificatifs décrivant la personnalité du candidat :

« Dynamique, souriante et à l'écoute, je serais capable de recouvrir les différentes tâches prévues par ce poste avec rigueur et professionnalisme ».

Il est, de plus, nécessaire de maîtriser les pronoms relatifs dans les différents paragraphes de la lettre. En nous appuyant sur à peu près une centaine de copies d'examens écrits de fin d'année¹², nous pouvons affirmer que les relatifs sont, avec les prépositions, la « bête noire » de nos étudiants. Parmi les aspects les plus problématiques, nous citons en premier lieu la confusion entre les pronoms *qui* et *que*, due à l'existence du pronom unique *che* en italien, ayant tant la valeur de sujet que de complément d'objet. En deuxième lieu, nous avons également constaté des difficultés dans l'emploi du pronom relatif *dont*, qui est souvent confondu avec le relatif composé *duquel*. En troisième et dernier lieu, nos étudiants ont des difficultés avec les pronoms relatifs composés, en raison des différences entre la langue française et la langue italienne dans l'emploi des prépositions. Les difficultés liées à la distinction entre *qui* et *que* dans les productions d'apprenants italophones ont été mises en relief, entre autres, par Castellani et Stabarin (2010)¹³.

Comme on peut le constater, l'entraînement sur la lettre de motivation implique l'emploi de bon nombre de structures grammaticales faisant partie du programme

¹² Les examens écrits analysés proviennent non seulement de la deuxième année mais aussi de nos autres cours.

¹³ Castellani, C. et Stabarin, I. (2010) Acquisition de la subordonnée relative par des apprenants italiens. Communication présentée au Colloque international *La complexité en langue et son acquisition*, Université Paris Descartes, 5-7 juillet 2010. Les actes sont disponibles à la page : http://web.uniud.it/ricerca/strutture/dipartimenti_umanistica/digr/Convegno%20e%20conferenze/convegno-2010/Convegno%20Parigi%2C%205-7%20luglio%202010.pdf.

du cours, que nous avons présenté plus haut.

Venons-en à présent aux compétences sociolinguistiques. Il ne fait aucun doute que les aspects les plus intéressants de ce point de vue se trouvent dans le premier et le dernier paragraphe de la lettre de motivation, demandant la connaissance et la maîtrise des règles et formules de politesse, suivant des cas différents : par exemple, les formules employées pour un destinataire inconnu ne seront pas les mêmes si l'on connaît ou pas l'identité du destinataire. Cependant, il y a aussi d'autres points relatifs aux compétences sociolinguistiques dignes d'être mentionnés : le fait, par exemple, que l'apprenant doit adopter un style soigné, neutre, tendant à un niveau de langue standard/soutenu et qu'il doit absolument éviter les formes familières (comme *ça* à la place de *cela*).

3. Perspective actionnelle, interculturel et CECR

Le paradigme philosophique à la base du CECR est celui du constructivisme, qui s'y exprime par la mise en place d'une perspective actionnelle dans l'enseignement des langues-cultures.

L'adoption d'une perspective actionnelle en classe de langue a le mérite de confronter les apprenants à des situations proches de la vie réelle, plaçant ainsi l'apprentissage sous un jour « utilitariste » - dans le sens positif du terme.

En filiation directe avec l'approche communicative, la perspective actionnelle marque un avancement dans la réflexion didactique : il ne s'agit plus de former un étranger de passage, mais un « citoyen européen, un acteur social à part entière » (Rosen, 2009 :8), qui aura de fortes chances de passer une période de sa vie dans un autre pays de l'Union, pour ses études ou pour des raisons professionnelles.

Le pilier sur lequel se fonde la perspective actionnelle est la notion de tâche, ainsi définie dans le CECR :

« [...] Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'un but qu'on s'est fixé. » (CECR, 2005 :16)

La tâche ne se limite pas à l'acquisition de savoirs linguistiques, mais vise aussi le développement de compétences liées au savoir être et aux savoir-faire de

l'apprenant.

L'attention à l'interculturel est un autre concept-clé de la philosophie à la base du CECR, au point que ce dernier cite aussi le développement d'une compétence (inter)culturelle parmi les objectifs à atteindre dans l'apprentissage linguistique. Toutefois, la définition de cette notion reste plutôt floue. Dervin opère un parallèle entre le concept de compétence interculturelle et le Sampo, sorte de graal de la mythologie finlandaise dont tout le monde parle, mais que personne ne saurait définir. Et si sa définition reste floue, comment peut-on procéder à l'évaluation de son acquisition chez l'apprenant/utilisateur ? Si l'on en croit Dervin, évaluer la compétence interculturelle reviendrait à « évaluer l'inévaluable » (Dervin, 2013 : 105). De son côté, Windmüller affirme que :

« La compétence interculturelle constitue l'objectif ultime de l'apprentissage ; elle ne peut être évaluée qu'au contact de l'apprenant avec la culture étrangère. En classe, le terme d'évaluation de capacités d'apprentissage est [...] plus pertinent » (Windmüller, 2011 : 37).

Si l'on considère que la plupart des apprentissages linguistiques n'ont pas lieu dans le pays de la culture cible – dans ce cas, la France –, l'évaluation de la compétence (inter)culturelle peut coïncider avec l'évaluation des compétences linguistique, pragmatique et sociolinguistique dans la langue-culture cible.

Dans notre cas, l'évaluation de la compétence (inter)culturelle a consisté à vérifier surtout que les apprenants soient capables : 1) d'insérer dans un CV en français des informations concernant des réalités et des pratiques italiennes (par exemple, l'intitulé de leur diplôme et leur niveau d'études), sans produire des non-sens dus à des traductions littérales ; 2) de respecter la structure et le niveau de langue d'une lettre formelle et de s'approprier les moyens de se présenter et mettre en valeur leurs qualités et expériences.

Conclusion

L'expérience que nous avons relatée dans ces pages offre des pistes de réflexion sur l'enseignement du FLE en contexte universitaire qui peuvent se révéler intéressantes, ou du moins utiles.

Sur la base de témoignages spontanés et d'enquêtes informelles menées pendant l'entretien oral des examens, nous avons constaté que les apprenants sont d'autant plus motivés s'ils touchent du doigt « l'utilité » de l'apprentissage : le fait de travailler sur quelque chose qui a un lien très direct avec le monde du travail les a poussés à s'approcher différemment du cours¹⁴. Cela est d'autant plus vrai dans un contexte tel que le contexte universitaire italien, qui est souvent plus orienté vers les savoirs que vers les savoir-faire. Sans doute, notre expérience personnelle vécue en tant qu'apprenante a-t-elle influencé le choix du sujet et des matériaux pédagogiques du cours de Langue française 2^{ème} année.

Autre aspect et pas des moindres, la perspective actionnelle a le mérite de faire accomplir aux apprenants des tâches qui leur sont utiles aussi dans leur langue maternelle et qui souvent se présentent comme des activités complètement nouvelles. Il suffit de penser que la plupart des apprenants de notre cours n'avaient jamais rédigé un CV en italien : la réflexion sur la rédaction d'un CV en français les a amenés à chercher des informations sur la rédaction d'un CV dans leur langue maternelle.

Sur la base de l'expérience présentée dans ces pages, nous pouvons affirmer que l'adoption d'une perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère s'avère nécessaire, si l'on veut contribuer à former des acteurs sociaux dans l'espace européen en commençant par réduire la distance entre la salle de cours et la vie réelle.

Références

Aubrée, C. (1996) *Réussir sa lettre de motivation*. Paris : L'Etudiant.

Boureux, M. (2012) *L'italophonie en FLE*. Padoue : Tracciati Editore.

Castellani, C. et Stabarin, I. (2010) Acquisition de la subordonnée relative par des apprenants italiens. *Colloque international La complexité en langue et son acquisition*, Université Paris Descartes, 5-7 juillet 2010. Lien : http://web.uniud.it/ricerca/strutture/dipartimenti_umanistica/digr/Convegno%20e%20conferenze/convegno-2010/Convegno%20Parigi%2C%205-7%20luglio%202010.pdf.

¹⁴ Nous basons cette affirmation sur la base d'une comparaison avec d'autres cours que nous avons donnés de caractère plus théorique.

- Cloose, E. (2010) *Le français du monde du travail*. Grenoble : Presses Universitaires.
- Conseil de l'Europe, (2005) *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Strasbourg.
- Cuq, J.P. (dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE, CLE International.
- De Carlo, M. (1998) *L'interculturel*, « Didactique des langues étrangères ». Paris : CLE International.
- Dervin, F. (2013) Le graal de la compétence interculturelle : évaluer l'inévaluable en FLE ? *Le français dans le monde. Recherches et Applications* 53 : 105-112.
- Krashen, S.D. (1981) *Second language Acquisition and Second language Learning*. Oxford : Pergamon Press Inc.
- Perez, D. (2012) *Le guide du CV et de la lettre de motivation*. Paris : L'Express.
- Porcher, L. et al. (1986) *La civilisation*, Paris, Clé International.
- Puren, Ch. (2010) La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle. *Les langues modernes*. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2942>.
Date d'accès : 25 juin 2014.
- Rosen, E. (dir.) (2009) La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n°45, pp. 6-14.
- Windmüller, F. (2011) *Français langue étrangère. L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.