

FRANMOBE, un programme original d'apprentissage du français dans le cadre de la construction de projets de mobilité étudiante

Christian Puren* et Adriana Davanture**

Résumé

FRANMOBE est un programme de français développé par le Service de coopération éducative et linguistique de l'Ambassade de France au Brésil avec le soutien de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) en Amérique latine, et en partenariat avec Campus France Brésil et des institutions d'éducation supérieure locales et régionales. Dans la première partie de cet article, nous situons le programme FRANMOBE dans son contexte d'élaboration, en fonction des enjeux qui ont motivé sa création et par rapport à son processus de conception, de type « recherche-action », qui a intégré l'enseignement, la formation d'enseignants et la recherche. Dans une seconde partie, nous présentons l'originalité didactique du cours FRANMOBE en nous concentrant sur ce qui le différencie le plus des types de cours généralement utilisés pour la préparation des étudiants en FLE à la vie professionnelle (cours de FOS, Français sur Objectif Spécifique) ou aux études universitaires en français (cours de FOU, Français sur Objectifs Universitaires).

Mots clés : *mobilité étudiante, ingénierie didactique, perspective actionnelle, démarche de projet, émergences (de besoins langagiers, de problématiques didactiques), recherche-action, Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)*

* Université de Saint-Étienne. Email : christian.puren@gmail.com

** Au moment de la rédaction de cet article : Attachée de coopération pour le français au Consulat général de France à Rio de Janeiro (Brésil). Actuellement : consultante pour l'Institut français de Paris et France Éducation International.
Email : adri.davanture@gmail.com

Abstract

FRANMOBE is a French program developed by the *Service de coopération éducative* of the French Embassy in Brazil with the support of the *Agence universitaire de la francophonie* (AUF) in Latin America, and in partnership with Campus France Brazil and local and regional institutions of higher education. In the first part of this article, we situate the FRANMOBE program in the context of its emergence, in terms of the issues that motivated its creation, and in relation to its design process, an ‘action research’ type of program that integrated teaching, teacher training and research. In the second part, we present the didactic originality of the FRANMOBE course by focusing on what differentiates it the most from the types of courses generally used to prepare FFL students (French as a Foreign Language) for professional life (FOS courses, ‘Français sur Objectifs Spécifiques’, French for Specific Purposes) or for university studies in French (FOU courses, ‘Français sur Objectifs Universitaires’, French for University Purposes).

Keywords: *student mobility, didactic engineering, social action-oriented approach, project approach, emergences (of language needs, of didactic problems), action-research, French for Specific Purposes*

Introduction

FRANMOBE est un programme de français développé par le Service de coopération éducative et linguistique de l’Ambassade de France au Brésil avec le soutien de l’Agence universitaire de la francophonie (AUF) en Amérique latine, et en partenariat avec Campus France Brésil et des institutions d’éducation supérieure locales et régionales.

Il vise à permettre à des étudiants de concevoir leur projet académique de mobilité, depuis leur pays d’origine, et simultanément d’atteindre le niveau B2, considéré comme suffisant pour pouvoir suivre des études en français dans un pays francophone. Il s’agit concrètement de les rendre capables, à la fin du cours, d’élaborer leur dossier de candidature à la mobilité et de préparer une présentation orale argumentée et interactive de leur projet devant leurs futurs interlocuteurs.

Dans la première partie de cet article, Adriana Davanture présente le constat initial qui a motivé le lancement du programme FRANMOBE, et la réponse qu’elle a conçue en fonction de ce constat. Dans la seconde

partie, Christian Puren analyse l'originalité didactique du cours FRANMOBE par rapport aux cours de type FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) ou FOU (Français sur Objectifs Universitaires).

Le programme FRANMOBE a donné lieu en mars 2022 à la publication d'un *Guide didactique* de 50 pages au format A4-PDF librement téléchargeable en ligne¹, sous Licence Creative Commons 4.0. Les lecteurs pourront y consulter un « Avant-propos » et une « Présentation institutionnelle », ainsi qu'une « Présentation didactique » détaillée dont nous nous sommes largement inspirés pour la rédaction, respectivement, de la première et de la seconde partie de notre texte. Ils y trouveront aussi, à titre d'illustration concrète de la démarche didactique FRANMOBE, la reproduction de séquences effectivement mises en œuvre dans leurs classes par des enseignants, avec les documents utilisés et les activités proposées par les enseignants et les étudiants².

1. Origine et construction du dispositif FRANMOBE

Dans cette première partie, nous présenterons le constat qui nous a motivés à concevoir un autre type d'enseignement du français, le travail d'ingénierie didactique que nous avons mené, et les trois compléments qui nous ont paru indispensables pour assurer la réussite du projet FRANMOBE : la réalisation d'actions de formation des enseignants, l'adossement à la recherche universitaire et la production d'un outil de conception de séquences de classe et de réflexion didactique à la disposition des enseignants, le « Guide didactique FRANMOBE ».

1 www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/083. Voir PUREN Christian (dir.) (2022) en bibliographie finale.

2 La version de mars 2022 propose les trois séquences de chacun des trois miniprojets du Projet 1. La version de décembre 2022 propose en plus les trois séquences d'un miniprojet de chacun des trois projets suivants. Sauf indication contraire, les références faites dans ce texte au Guide didactique FRANMOBE correspondent à la première version.

1.1. *Le constat initial*

L'attractivité des programmes de mobilité étudiante vers des pays francophones est très forte au Brésil. Les programmes de doubles diplômes, les échanges interinstitutionnels, les programmes ingénieurs en France sont particulièrement recherchés : chaque année, près de cinq mille Brésiliens cherchent à s'y rendre pour assurer la poursuite de leur parcours d'études. Les autres pays francophones privilégiés sont le Canada francophone et la Belgique, dans une moindre mesure la Suisse, ainsi que les pays d'Afrique francophones, notamment pour les études en agronomie.

Dans les institutions d'éducation supérieure, universités ou instituts techniques et technologiques, du Brésil comme dans les autres pays d'Amérique latine en général, l'internationalisation est assurée par les directions des relations internationales (DRI), rattachées directement à la présidence ou à la direction générale de l'établissement. Ce sont les DRI qui gèrent les programmes de mobilité, alors qu'elles ont souvent peu de connaissances sur les questions d'enseignement des langues et peu de relations avec les départements de langues, de sorte que les dispositifs d'accompagnement linguistique à la préparation de la mobilité ne font pas l'objet d'une véritable concertation.

Pour être admis dans un programme de mobilité étudiante, il est demandé aux candidats de faire preuve d'un niveau de maîtrise du français leur permettant de suivre les programmes d'études dans la langue du pays d'accueil. En France, chaque institution est autonome pour définir le niveau d'accès en français, il est proposé éventuellement aux étudiants internationaux des dispositifs d'enseignement de français sur objectifs universitaires (FOU) en fonction d'analyses préalables de leurs besoins « spécifiques », qui sont ceux dont ces étudiants auront besoin pour suivre les cours à l'université.

Or, au Brésil, la place du français dans l'enseignement secondaire est marginale, et, là où il est enseigné, le niveau atteint en fin de scolarité est très inférieur à celui requis par accéder aux programmes de mobilité étudiante. Les étudiants brésiliens découvrent tardivement les programmes de mobilité, ce qui fait qu'ils se retrouvent le plus souvent dans une logique de « bachotage » pour la préparation au dernier moment de la passation des diplômes ou tests de français, au détriment de l'élaboration d'un projet de mobilité réfléchi.

Pour que les étudiants choisissent leur université francophone et élaborent leur projet de mobilité en toute connaissance de cause, il est indispensable qu'ils s'y préparent à l'avance en s'informant sur le système universitaire et l'environnement culturel dans lequel ils vont devoir s'insérer, ou encore sur les démarches administratives qu'ils vont devoir réaliser. Il leur faut, pour cela, acquérir les compétences langagières, méthodologiques et interculturelles nécessaires.

C'est à tous ces enjeux que le programme FRANMOBE a voulu répondre.

1.2. La réponse FRANMOBE

C'est en fonction de ce constat initial que nous avons initié en 2019 le programme pilote FRANMOBE par un premier travail de conception du cours.

Nous avons opté naturellement dès le début pour la démarche de projet. Cette démarche, en effet, est en cohérence (1) avec l'objectif terminal du cours qui est l'élaboration par chaque étudiant de son propre projet de mobilité académique, (2) avec le mode de travail auquel les étudiants ont déjà recours dans leurs études universitaires, et auquel ils seront à nouveau confrontés dans leur vie professionnelle. Elle est également en cohérence (3) avec l'orientation didactique disponible la plus adéquate pour agir à la fois personnellement et collectivement en classe de langue étrangère (L2) de manière à se préparer à agir ensuite dans cette langue en société, à savoir la perspective actionnelle, ou perspective d'action sociale.

Cela implique que les enseignants mettent eux-mêmes en œuvre dans les cours FRANMOBE une démarche de projet à laquelle ils n'ont généralement pas été formés. Ils doivent en particulier accompagner le processus d'autonomisation et de responsabilisation tant individuelles que collectives qui est inhérent à la pédagogie de projet, et gérer les besoins individuels et collectifs, tant langagiers que méthodologiques et culturels, qui forcément émergent en permanence au cours de ce processus, tout en tenant compte des objectifs opérationnels décrivant les résultats des différentes tâches nécessaires à l'avancée des projets, ainsi que des ressources minimales indispensables pour que les étudiants puissent réaliser ces tâches. Autant dire que la conception du cours FRANMOBE a exigé un

véritable travail d'ingénierie didactique, qui a dû s'élargir très tôt à des expérimentations sur le terrain, à des actions de formation et à des projets de recherche universitaire, pour devenir une recherche-action globale toujours en cours actuellement.

1.2.1 Un travail d'ingénierie didactique expérimenté en temps réel sur le terrain

Le projet FRANMOBE a débuté concrètement avec les lecteurs de FLE dans les institutions d'éducation supérieure brésiliennes, qui étaient appelés à donner des cours intensifs de français de dernière minute (logique de « bachotage ») à quelques étudiants sélectionnés par la DRI en fonction de leurs seuls résultats académiques pour se présenter aux programmes de mobilité.

C'est en partant des constats faits par ces lecteurs et avec leur participation que nous avons élaboré alors un premier référentiel commun qui a fait l'objet d'une expérimentation dans des cours en ligne de quatre institutions d'éducation supérieure, avec la participation de lecteurs de FLE, d'enseignants brésiliens de français, de professeurs universitaires de français et/ou de directeurs des relations internationales ayant accepté de coordonner les groupes de travail³. Au total, plus de 400 étudiants et professeurs brésiliens envisageant une mobilité francophone ont suivi les cours FRANMOBE entre 2020 et 2021.

En cohérence avec la démarche de projet, nous avons abouti, au terme de cette expérimentation, à un cours constitué de quatre « projets » successifs comportant chacun trois « miniprojets » réalisés chacun par un ensemble de « tâches » elles-mêmes réparties sur trois « séquences de classe » (voir tableau ci-après).

Cette expérimentation nous a également permis d'élaborer progressivement et de valider le Référentiel FRANMOBE, constitué de l'objectif général de chaque projet et de chacun de ses trois miniprojets, l'objectif de chacun de ceux-ci étant lui-même décliné en « objectifs opérationnels » et accompagné de la liste de ses « ressources documentaires et culturelles ».

3 Pour plus d'informations sur les participants, cf. les pages 4-5 « Présentation institutionnelle » du Guide FRANMOBE, version de mars 2022.

Projet 1	Envisager sa mobilité académique	Les étudiants se situent dans leur propre parcours universitaire et dans les espaces physiques et la vie universitaire de leur pays d'origine, en commençant à y repérer ce qui est semblable et différent par rapport à ce que l'on trouve dans les universités francophones. Ils prennent conscience de leur culture étudiante et des cultures étudiantes des pays de mobilité.
Projet 2	Se préparer à la vie étudiante	Les étudiants explorent les espaces francophones et les différentes possibilités qu'ils offrent. Ils collectent les informations qui les intéressent. Ils commencent à ébaucher leur projet.
Projet 3	Élaborer son projet de mobilité	Les étudiants classent et hiérarchisent les informations recueillies. Ils repèrent et identifient ce qui les intéresse ou non, ce qu'ils peuvent faire ou non. Ils évaluent la faisabilité de leur ébauche de projet face aux différentes possibilités explorées. Finalement, ils définissent et élaborent leur projet.
Projet 4	Préparer et présenter son dossier de candidature	Les étudiants exploitent les résultats des tâches réalisées tout au long des trois projets précédents pour monter et formaliser leur dossier. Ils se préparent à le présenter et à l'argumenter devant des interlocuteurs, chez eux et dans les universités des pays envisagés, qu'ils ont eux-mêmes identifiées et contactées.

1.2.2 Un programme de formation d'enseignants

La formation des enseignants nous a paru indispensable dès le départ étant donné l'originalité didactique de la démarche FRANMOBE. Elle doit paradoxalement donner à tous les moyens de comprendre et d'appliquer cette démarche tout en laissant à chaque enseignant la marge de manœuvre indispensable pour concevoir de manière autonome ses propres séquences de cours. C'est ce qui explique le choix fait, dans le Guide didactique, de simplement illustrer une partie de ce référentiel avec la reproduction de séquences de classes qui ont été réalisées effectivement par des enseignants-expérimentateurs (cf. *infra* chap. 1.2.4).

Des actions de formation ont concerné une trentaine d'enseignants entre 2019 et 2021, en combinaison avec l'expérimentation sur le terrain et la recherche universitaire : les groupes d'expérimentation étaient composés d'un professeur universitaire FLE brésilien, d'un lecteur FLE français et d'enseignants-stagiaires de FLE brésiliens. Il s'agissait de rencontres périodiques organisées en présentiel ou en distanciel pour partager les expériences, évaluer comparativement les résultats et reformuler, pour chaque projet réalisé par un enseignant, le référentiel qu'un autre enseignant allait ensuite pouvoir expérimenter à son tour dans ses classes.

En parallèle avec ces rencontres, nous avons animé des ateliers sur les thématiques didactiques qui nous ont paru alors les plus urgentes à traiter par rapport à la démarche FRANMOBE : la pédagogie de projet,

l'approche actionnelle, les scénarios d'action, l'approche par compétences et l'évaluation formatrice.

Enfin, une didacticienne a été invitée pour expertiser le référentiel et une autre pour lancer sa mise en œuvre, un plan de formation pour les enseignants a été programmé par la suite.

1.2.3 Un programme de recherche universitaire, le projet PRISA-FRANMOBE

Le programme FRANMOBE a intégré un volet de recherche-action, « PRISA-FRANMOBE »⁴, auquel ont accepté de participer une université brésilienne, porteuse du projet, et des universités hispanophones du Cône sud. L'objectif spécifique à PRISA est de mener un projet de recherche universitaire collaborative dans la région, l'objectif commun à PRISA et à FRANMOBE étant de « valider un dispositif de formation susceptible d'être démultiplié auprès des institutions d'éducation supérieure désireuses de promouvoir la diffusion du français et la mobilité francophone dans toute la région » (Guide didactique, p. 5).

L'intégration des universités hispanophones à une recherche-action portant sur la démarche FRANMOBE permet d'aménager son adaptabilité à d'autres contextes et publics, et de renforcer ainsi son caractère plurilingue et pluriculturel. Cet élargissement pourrait se prolonger à l'avenir, jusqu'à permettre à FRANMOBE de devenir un programme de formation et un dispositif d'enseignement pour d'autres enseignants de FLE dans le monde.

Les expérimentations de la démarche, les actions de formation ainsi que les problématiques didactiques qui en ont émergé nous ont convaincue de la nécessité d'élaborer un « Guide didactique FRANMOBE ».

1.2.4 Un produit : le « Guide didactique » FRANMOBE

La « réponse FRANMOBE » présentée ci-dessus a abouti à l'élaboration d'un « Guide didactique »⁵ dont Christian Puren analyse les principales caractéristiques didactiques dans la deuxième partie de cet article.

4 Le sigle PRISA désigne les « Projets Interuniversitaires de Solidarité dans les Amériques » de l'AUF, Agence Universitaire de la Francophonie.

5 Nous expliquons en conclusion générale la raison pour laquelle nous avons qualifié ce guide de « didactique », et non « pédagogique », comme il est d'usage pour désigner ce que les éditeurs appellent aussi le « livre du professeur ».

Librement téléchargeable sur le web, il a été conçu comme un outil d'autoformation pour les enseignants, son objectif étant de les aider à construire les séquences de classe des trois miniprojets pour chacun des quatre projets. Les miniprojets sont définis à partir de référentiels en termes d'objectifs opérationnels et de ressources documentaires et culturelles.

Dans sa première édition de mars 2022, ce Guide didactique propose aux pages 23, 34 et 41 la reproduction des référentiels des trois miniprojets du Projet 1. À titre d'illustration de la démarche et pour les besoins de la formation des enseignants, ces trois miniprojets sont accompagnés des séquences de classe réalisées par des enseignants-expérimentateurs, ce qui a permis, exceptionnellement, d'ajouter aux référentiels de ces trois miniprojets les « ressources langagières » (contenus grammaticaux, lexicaux et phonétiques) effectivement exploitées par ces enseignants dans leurs classes. La version (définitive) de décembre 2022 du Guide ajoute les mêmes illustrations pour le Miniprojet 1 du Projet 2, le Miniprojet 2 du Projet 3 et le Miniprojet 3 du Projet 4.

Dans ce même objectif d'autoformation des enseignants, nous avons ajouté dans ce guide un Glossaire regroupant les notions didactiques en relation avec la démarche FRANMOBE (autoévaluation, compétence, documentation, évaluation formatrice, etc.) avec des liens vers quelques publications sur la perspective actionnelle et sa pédagogie de projet.

La seconde partie de notre texte va porter précisément sur les spécificités de la démarche FRANMOBE. Nous nous sommes concentrés sur ce qui la différencie de la démarche connue en didactique des langues-cultures depuis un demi-siècle, la démarche de type FOS (Français sur Objectifs Spécifiques), et sa variante plus récente pour la préparation aux études universitaires en français, la démarche de type FOU (Français sur Objectifs Universitaires).

2. Originalité didactique de FRANMOBE

L'idée didactique originelle, et originale, du programme FRANMOBE, a été de *proposer aux étudiants de mettre en synergie, au moment le plus*

*favorable, à la fois le projet de mobilité et le projet d'apprentissage du français, dans un environnement de travail à la fois individuel et collectif*⁶. Les implications didactiques de ce nouveau dispositif font de la démarche FRANMOBE un véritable incubateur de « reproblématisations » didactiques.

Ces reproblématisations sont présentées ici, pour des raisons de clarté, par opposition à ce que deux des auteurs de référence du FOS, Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, présentent dans leur ouvrage de 2004 comme « la version optimale du FOS » (2004, p. 6). Cette version est en réalité la plus ancienne : elle s'appuie entièrement, pour la détermination des contenus, sur un principe d'analyse préalable des besoins langagiers qui date d'un demi-siècle (cf. plus bas les points 2.2 et 2.3). Elle est la plus directive : toute la conception de la formation, depuis l'analyse des besoins jusqu'à l'élaboration des activités, est prise en charge avant le début du cours par l'enseignant-concepteur (« Une démarche en 5 étapes », pp. 7-8). Elle est aussi la plus dépendante de la méthodologie dominante des années 1970-1990, l'approche communicative (« Le FOS [...] peut être considéré [...] comme l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative », p. 159). La pédagogie de projet n'est abordée dans cet ouvrage que brièvement en toute fin de conclusion générale, où elle est présentée comme un moyen de suppléer à l'absence de besoins réels d'apprentissage et de motivation à l'apprentissage en milieu scolaire (pp. 158-159).

En développant ici cette opposition volontairement schématique, nous ne préjugeons en rien de la réalité des cours de type FOS-FOU tels qu'ils ont pu et peuvent être proposés par des auteurs de manuels ou menés dans leurs classes par des enseignants mettant en œuvre les principes pédagogiques de base de leur profession, à savoir ceux de la pédagogie active, voire parfois de la pédagogie de projet. En particulier, lorsque les cours de type FOS-FOU sont donnés dans les universités d'accueil à un moment où les étudiants ont commencé à suivre des cours de spécialité, la situation d'usage est en permanence présente en parallèle avec la situation

6 Cette partie didactique reprend ponctuellement certains éléments descriptifs de la première partie qui nous ont paru nécessaires à notre analyse.

d'apprentissage. Cela permet, surtout dans le cas d'un travail interdisciplinaire entre un professeur de FOS-FOU et un professeur de spécialité, de proposer des activités à la fois d'usage et d'apprentissage telles que celles que privilégie la pédagogie de projet, puisque correspondant au double enjeu formatif auquel les étudiants, alors, sont réellement confrontés. À l'inverse, les cours FRANMOBE, comme prévu dans leur méthodologie et pédagogie de référence, font appel aux simulations de l'approche communicative en tant que procédés efficaces de préparation à la gestion de situations d'action authentiques. En guise d'action finale du Miniprojet 2 du Projet 1, par exemple, les étudiants imaginent devoir orienter un étudiant francophone perdu sur leur campus. Autre exemple : dans l'avant-dernière activité du dernier projet, les étudiants s'entraînent avec leur enseignant à leur futur entretien de mobilité.

2.1. *Un cours structuré par projets et miniprojets*

Dès le départ, la démarche FRANMOBE a été conçue comme relevant à la fois de la perspective de l'action sociale et de la pédagogie de projet. La finalité éducative de celle-ci, à savoir la formation d'un citoyen (dans l'enseignement scolaire) ou le recours aux compétences citoyennes acquises (dans l'enseignement aux adultes), est en effet la pédagogie de référence naturelle de celle-là⁷. Or toutes deux se trouvaient entrer en cohérence parfaite avec les différents objectifs du cours FRANMOBE, qui sont les projets individuels de mobilité et d'apprentissage individuel du français de chaque étudiant, ainsi que les projets collectifs d'enseignement-apprentissage du français et d'aide à la construction des projets individuels de mobilité.

C'est pourquoi le cours FRANMOBE est composé de quatre projets présentés précédemment.

Chaque projet est lui-même composé de trois « miniprojets » (MP). Ceux du Projet 1 (« *Envisager sa mobilité académique* »), par exemple, sont les suivants : MP1 « Présenter son parcours universitaire », MP2 « Se

7 Nous renvoyons pour ces deux orientations et leur relation naturelle aux deux bibliographies qui leur sont consacrées sur le site www.christianpuren.com : Puren 2010, 2011.

situer dans les espaces universitaires de la francophone », MP3 « Se préparer à organiser sur place son planning hebdomadaire ». Même si tous concourent à la réalisation du projet dont ils font partie, chacun d'eux a sa propre logique de projet, et dispose à ce titre de son propre référentiel (voir ci-après) : c'est ce qui les différencie du niveau inférieur de cohérence actionnelle, celui des tâches, qui ne sont que des moyens par rapport au miniprojet dont elles font partie.

Enfin, chaque miniprojet se réalise en classe sous la forme de plusieurs « séquences », trois dans le Guide didactique FRANMOBE, qui propose des illustrations de leur mise en œuvre effective par des enseignants expérimentateurs entre 2020 et 2022. Ces séquences remplissent la fonction des unités didactiques des manuels, à savoir mettre en cohérence l'ensemble des tâches relevant des différentes activités langagières : compréhensions de l'écrit et de l'oral, expressions écrites et orales, interaction et médiation, et des différents domaines langagiers (grammaire, lexicale, phonétique) et culturels (cultures des campus francophones, cultures citoyenne, de projet, de travail individuel et collectif) de manière à ce que les différents apprentissages correspondants se complètent et se renforcent l'un l'autre. Mais dans les séquences de cours FRANMOBE, les tâches ne sont pas prédéterminées, comme dans les manuels communicatifs et les matériels didactiques de FOS/FOU : elles émergent de l'activité sur les documents telle qu'elle est construite et conduite en collaboration entre l'enseignant et les apprenants pour atteindre les « objectifs opérationnels » du miniprojet (voir à nouveau ci-après).

À l'inverse, les matériels didactiques de type FOS sont structurés comme les manuels communicatifs, par unités didactiques. Des projets peuvent être proposés à la fin de ces unités, mais à titre de situations globales de réemploi des contenus langagiers prédéterminés sur lesquels ces unités ont été construites par les auteurs : en fait, les projets y viennent simplement remplacer les simulations finales des unités didactiques des manuels communicatifs, de sorte que les différentes tâches y sont des éléments non pas de réalisation du projet, mais de travail successif sur les différents contenus langagiers de l'unité didactique. Dans beaucoup de manuels scolaires français de langue, même se réclamant parfois de la perspective actionnelle, les unités didactiques se terminent d'ailleurs par ce que les auteurs appellent une « tâche finale »... ou par ce qui est appelé « projet »,

mais qui n'est en réalité le plus souvent qu'une tâche finale de réemploi langagier.

2.2. Une prise en compte des besoins langagiers émergents (pas d'analyse préalable des besoins langagiers)

Dans les cours de type FOS/FOU, les contenus langagiers sont ceux que les auteurs ont eux-mêmes sélectionnés avant le cours comme étant nécessaires à la gestion par les apprenants des situations de communication ou des types d'activité qu'ils rencontreront par la suite. Leurs auteurs reprennent ainsi ladite « analyse des besoins langagiers » sur laquelle repose le système proposé il y a maintenant un demi-siècle, dans les années 1970, par le premier document de référence de l'approche communicative publié par le Conseil de l'Europe, *Un Niveau-seuil* (COE, 1976). Les auteurs des manuels de type FOS/FOU se réclament certes de la « centration sur l'apprenant », comme les auteurs de ce document du Conseil de l'Europe⁸, mais cette centration est « orientée produit » : elle se base sur les résultats de cette analyse préalable au cours, c'est-à-dire, en définitive, sur la langue. Le didacticien suisse René Richerich, pourtant souvent cité par ces auteurs à l'appui de l'analyse préalable par eux-mêmes des besoins langagiers, considérerait pour sa part qu'une telle analyse était une perversion de la centration sur l'apprenant, et il avait même proposé pour la combattre, dans un article de 1979 disponible en ligne, tout un ensemble de « pratiques pédagogiques d'antidéfinition [des besoins langagiers] ».

Pour notre part, nous avons argumenté ainsi, dans le Guide didactique FRANMOBE, la nécessité d'abandonner la pratique de l'analyse préalable des besoins langagiers :

« Nous considérons que l'analyse technique préalable des besoins langagiers est devenue désormais obsolète en raison de la forte convergence actuelle entre (1) la perspective actionnelle et la démarche de projet (où les besoins sont des besoins d'action), (2)

8 « Dans le système actuellement mis au point par le Groupe d'experts du Conseil de l'Europe, trois principes fondamentaux sont à la base de la spécification des objectifs d'apprentissage, qui doivent être : 1. axés sur les besoins ; 2. centrés sur l'apprenant ; 3. fonctionnels » (COE, 1976, p. V).

l'exigence de formation à l'autonomie personnelle et collective des étudiants en tant que futurs professionnels (qui devront alors mettre en œuvre cette même démarche de projet) et (3) les environnements et outils numériques, dont le réseau numérique (le Web), qui permettent désormais l'accès immédiat des étudiants eux-mêmes à une masse énorme de ressources authentiques (y compris en L1)⁹, à des recherches culturelles et langagières très larges ou à l'inverse très ciblées, à des exercices auto-corrigés en ligne et à des traducteurs automatiques » (p. 10).

Les deux principes essentiels de la pédagogie de projet sont l'autonomisation et la responsabilisation des apprenants, et c'est pourquoi, dans la perspective actionnelle, la centration sur l'apprenant est « orientée processus » : elle se base sur les besoins langagiers qui émergent du projet en cours de réalisation par les apprenants, que ce soit pour la compréhension de la documentation (progressivement de plus en plus choisie par les apprenants), pour le travail collectif sur ces documents (de plus en plus réalisé par eux-mêmes), ou dans toutes les activités de gestion individuelle et collective de leurs projets (de plus en plus réalisées à leur propre initiative et sous leur propre conduite). En définitive, on peut considérer que les cours FRANMOBE ne sont centrés ni sur l'objet (langue), ni sur le sujet (apprenant), mais sur le *projet*, qui est certes celui de l'apprenant dans toute sa dimension subjective, en particulier de motivation personnelle, mais qui a des implications objectives en termes de compétences langagières et culturelles à acquérir. Du point de vue épistémologique, le projet fonctionne ainsi comme un médiateur entre l'objet et le sujet, à tel point que Jean-Louis Lemoigne considère qu'il ne faut pas « s'enfermer dans l'alternative stérilisante du choix binaire entre l'objectivité et la subjectivité », mais s'intéresser à ce qu'il propose d'appeler la « projectivité » (2005, p. 427).

2.3. *Un référentiel sans contenus langagiers prédéfinis*

Le référentiel de chaque miniprojet se compose des « objectifs opérationnels », définis comme les « résultats visés par les différentes tâches successives devant aboutir à la réalisation de chaque miniprojet » (Guide

9 En didactique des langues, « L1 » est le code utilisé pour désigner la « langue source », par exemple le portugais pour les élèves ou étudiants brésiliens apprenant une « L2 », ou « langue cible » (dans leur cas, par exemple, le français).

didactique, Glossaire p. 48), ainsi qu'une proposition de « ressources documentaires et culturelles ».

Les objectifs opérationnels du Miniprojet 2 (« Se situer dans les espaces universitaires de la francophonie ») du projet 1 (« Envisager sa mobilité académique »), par exemple, sont les suivants :

- Repérer des universités francophones avec leurs différentes formations ;
- Connaître les spécificités des différents espaces universitaires et services offerts ;
- Se renseigner sur place ;
- Se repérer sur un campus, demander et indiquer oralement un itinéraire.

Il peut sembler paradoxal que dès le projet 1, avant même que le projet global de mobilité soit arrêté et élaboré, on demande aux étudiants de simuler des situations de communication sur place. Mais on cherche ainsi à ce que les étudiants, précisément, se « projettent » mentalement sur un campus d'une université francophone, ce qui ne peut que renforcer leur motivation à élaborer un projet de mobilité.

Les ressources documentaires et culturelles proposées pour ce même miniprojet sont les suivantes :

- Documentations générales type « Campus France » ;
- Sites Internet d'universités avec présentations des formations, témoignages vidéo d'étudiants, plans et visites de campus ;
- Types d'information :
 - Universités et formations universitaires ;
 - Expériences vécues d'étudiants ;
 - Types de services disponibles : services administratifs, bibliothèque universitaire, cafétéria, etc. ;
 - Types de locaux et de cours ;
 - Types de bâtiments, voies de communication et signalétique ;
 - Environnement urbain.

La rubrique « Ressources », comme on le voit, ne propose pas de documents concrets, parce qu'ils seront à rechercher, à sélectionner et à exploiter en collaboration entre l'enseignant et les étudiants. Elle précise seulement les types d'information que ces documents devront comporter,

ainsi que les genres de textes auxquels ces documents devront appartenir : la « grammaire des genres (de texte) » est en effet à la perspective actionnelle ce que la grammaire notionnelle-fonctionnelle était à l'approche communicative, le genre correspondant à l'ensemble des marques inscrites dans le texte l'action sociale visée par l'auteur.

Les ressources documentaires occupent une place stratégique dans le dispositif des cours FRANMOBE, (1) parce que c'est en grande partie sur elles que se jouent l'autonomisation et la responsabilisation individuelles et collectives des apprenants, (2) parce que ce sont elles qui garantissent les apports culturels nécessaires, et enfin (3) parce que ce sont d'elles que vont émerger les besoins langagiers. Nous avons décidé, pour illustrer concrètement les modes possibles de mise en œuvre du cours FRANMOBE, de proposer dans le Guide les trois séquences de la moitié des miniprojets¹⁰ effectivement réalisées dans leurs classes par plusieurs enseignants expérimentateurs, avec les documents utilisés et les activités effectuées. Mais il ne s'agit que de simples illustrations : les référentiels de ces quelques miniprojets comportent, en plus des rubriques « Objectifs opérationnels » et « Ressources documentaires », une liste de « Ressources langagières », qui sont celles qui se trouvent avoir été mobilisées dans leurs classes par des enseignants expérimentateurs : ces ressources langagières ne constituent aucunement une partie d'un quelconque « programme langagier » des cours FRANMOBE, qui n'en ont pas à proprement parler.

2.4. Des autoévaluations individuelles et collectives centrées prioritairement sur le processus de réalisation des projets (pas d'évaluations langagières individuelles orientées produit)

Ce qui constitue le mode spécifique d'évaluation des projets pédagogiques, ce sont *les autoévaluations à la fois individuelles et collectives orientées processus*. Elles sont orientées processus, et ce à plusieurs titres : (1)

10 Il s'agit des Miniprojets 1, 2 et 3 du projet 1 dans la version de mars 2022 du guide, repris dans la version définitive de décembre 2022 et auxquels viennent s'ajouter le Miniprojet 1 du projet 2, le Miniprojet 2 du projet 3 et le Miniprojet 3 du projet 4. Au total, c'est ainsi la moitié des séquences (18 sur 36, exactement) qui sont proposées dans le guide à titre d'illustration de la démarche FRANMOBE.

elles portent sur l'avancement des projets personnels et la contribution du groupe-classe à cet avancement ¹¹, mais aussi (2) sur la formation à la conduite individuelle et collective de projets, et, *last but not least*, (3) sur la formation à ce mode d'évaluation lui-même. Il s'agit, dans le cas de ce troisième type de processus, de ce que les pédagogues appellent une « évaluation *formatrice* » parce que la finalité, au-delà de l'objectif d'évaluation, est que les participants, dans la logique projet d'autonomisation et de responsabilisation, se forment progressivement à ce mode complexe d'évaluation. Nous sommes là, en termes de conception de l'évaluation, à l'extrême opposé des évaluations certificatives ponctuelles par lesquelles des organismes extérieurs aux établissements d'enseignement déterminent le niveau de compétence langagière individuelle atteint par chaque candidat à un moment donné.

Plusieurs raisons convergentes ont imposé de se « limiter » (si l'on peut dire...), dans les cours FRANMOBE, à ce mode d'évaluation complexe, et donc de ne pas y organiser d'évaluation langagière individuelle orientée produit, comme dans les cours de type FOS/FOU :

- La réussite du projet est l'enjeu principal, et de ce fait le critère essentiel d'évaluation, et pour l'obtenir, les étudiants utilisent légitimement des stratégies différentes en ce qui concerne l'apprentissage et l'usage de la L2, le français ;

- L'exigence d'une progression commune dans l'acquisition de la L2, et son évaluation périodique (forcément à la fin de chaque projet), interférerait avec ces stratégies qui, dans la « philosophie » de la démarche de projet, lorsqu'il s'agit comme ici d'adultes apprenants volontaires dans un tel contexte, relèvent de l'autonomie et de la responsabilité de chaque apprenant ;

- Les universités des pays d'origine des étudiants ont leurs propres exigences en termes de niveau de compétence et de type d'examens, et ce sont donc elles qui se chargent éventuellement de l'évaluation langagière

11 Concernant l'évaluation de ce premier type de processus, on pourra se reporter, dans le Guide didactique FRANMOBE version de mars 2022, aux propositions d'activités et d'outils que nous avons faites au chap. 6, p. 47, « Séance d'autoévaluation individuelle et collective du Projet 1 (en L1) ».

sommative. L'évaluation certificative d'un niveau de langue est recommandée par les agences de promotion des études supérieures qui représentent sur place les pays francophones. Chaque étudiant suivant un cours FRANMOBE se renseigne de manière autonome pour savoir si une certification de niveau de langue est exigée pour accéder au programme visé.

2.5. Une approche plurilingue

(pas d'exclusivité ni même de priorité absolue à la L2)

Au cours des expérimentations FRANMOBE sont apparues trois fortes raisons en faveur d'un recours plus fréquent à la L1 en classe de L2, que l'on retrouve dans les séquences proposées dans le Guide :

- L'accent mis au départ sur la motivation des apprenants impose logiquement l'idée ne pas limiter la participation orale des étudiants, voire d'en « bloquer » certains, par une exigence constante d'expression unique en L2 ;

- Les séances de régulation et d'autoévaluation du cours, et plus généralement toutes les activités dites « métacognitives » exigées par la conduite de projet¹², de même que les comparaisons interculturelles collectives approfondies entre leur pays et les pays francophones, amènent à laisser alors tous les étudiants choisir la langue qui leur permet de s'exprimer de manière complexe ;

- L'un des grands principes historiques de la pédagogie de référence de la perspective actionnelle, la pédagogie de projet, est l'homologie entre la microsociété classe et la société extérieure à laquelle on prépare les apprenants. On voit déjà apparaître cette idée dans le CECRL (COE, 2001), même si les auteurs n'ont pas voulu ou pas su en tirer toutes les conséquences didactiques, lorsqu'ils écrivent que « la perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout *l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux* ayant à accomplir des tâches... » (p. 15, nous soulignons¹³).

12 Cf. Puren, 2017 : « Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet ».

13 Cf. aussi, sur cette question, Puren, 2014, chap. « Une mutation génétique en didactique des langues-cultures », pp. 29-30.

Du point de vue langagier, la classe FRANMOBE doit ainsi être considérée comme un environnement plurilingue — il y a au moins la L1 et la L2 toutes deux combinables en permanence pour la communication et l'action en classe — dans lequel les apprenants peuvent directement s'entraîner à gérer au mieux les situations de multilinguisme qu'ils rencontreront au cours de leur programme de mobilité¹⁴.

Comme pour les contenus langagiers, ce sont les besoins émergents en cours de séquences de classe qui vont amener l'enseignant et les apprenants à décider, sur la base de critères préalablement définis dans le cadre d'un contrat didactique spécifique, quelle(s) langue(s) pourront être utilisées par les uns et/ou les autres à quels moments pour quels types d'activité et pour quels types d'objectif¹⁵. Dans le cadre de la perspective actionnelle, la L2 n'est pas plus une langue « étrangère » que le projet des apprenants, qui utilisent cette langue pour le réaliser, n'est un projet « étranger » : c'est une langue « contractuelle »¹⁶, au même titre que celle d'une entreprise américaine au Brésil dont la langue de travail, dans la communication avec les autres pays, mais aussi pour la communication interne entre responsables, serait l'anglais. Les apprenants brésiliens, pour prendre un exemple, n'ont pas plus à faire semblant d'être des Français pour parler français entre eux et avec l'enseignant, que les responsables brésiliens de cette entreprise n'ont à faire comme s'il étaient des Américains pour parler naturellement anglais entre eux dans leurs situations de travail.

Dans les cours de type FOS-FOU se fait fortement sentir un autre héritage de l'approche communicative, à savoir le privilège accordé à la « méthode directe intégrale », c'est-à-dire une forte tendance à un usage exclusif de la L2 en classe.

14 Cf. Puren, 2018, 2^e partie, « Perspective actionnelle et plurilinguisme », pp. 16-22.

15 Cf. Puren, 033, « Fonctions de la médiation L1 <-> L2 en didactique des langues-cultures », tableau de la p. 1 et en particulier les remarques 3 à 6, pp. 3-4. La mise en œuvre de la perspective actionnelle amène à ajouter trois fonctions supplémentaires aux fonctions déjà attestées dans les méthodologies précédente (cf. la remarque 3, p. 3).

16 Cf. Puren, 2018, chap. 2.6, « Le statut didactique de la L2 en perspective actionnelle : une langue "contractuelle" », pp. 21-22.

2.6. Une première approche culturelle centrée sur la culture des campus francophones (et non pas sur la culture professionnelle ou la culture des études supérieures)

Au cours de l'expérimentation de FRANMOBE a émergé chez les enseignants un positionnement culturel original entre celui du « français général » — la culture des Français dans leur vie personnelle et publique quotidienne — et celui du FOS/FOU — la culture des études universitaires ou la culture professionnelle, à savoir ce qui nous avons appelé « la culture des campus francophones ». Toutes ces cultures en jeu font que la mobilité académique exige des étudiants, avec la mobilité géographique, une « mobilité culturelle ».

Dans les débuts du cours FRANMOBE, la culture que les étudiants sont invités à découvrir, parce que c'est un moteur puissant de motivation au-delà de l'intérêt pour la langue, pour les études et pour la profession, est cette culture de la vie quotidienne des étudiants entre eux en dehors des cours sur les campus. C'est cette culture que les étudiants FRANMOBE doivent acquérir en priorité pour maintenir leur motivation : pour faire des rencontres, lier des amitiés et réaliser des activités péri-académiques collectives en fonction de leurs désirs et intérêts personnels. Les séquences du *Guide* qui abordent cette culture utilisent pour cela, comme on peut le comprendre, des présentations institutionnelles de services universitaires et des témoignages authentiques d'étudiants en mobilité.

2.7. Une forte dimension éducative revendiquée

Les cours FRANMOBE, au-delà des objectifs d'apprentissage du français et d'élaboration des projets de mobilité académique, visent les finalités éducatives que sont la formation citoyenne, la culture de projet avec ses valeurs d'autonomie et de responsabilité tant individuelles que collectives, l'éducation au plurilinguisme et au pluriculturalisme, ou exploitent systématiquement ces valeurs et ces compétences dans la mesure où elles sont déjà présentes chez les étudiants : la mobilité académique, en effet exige toute cette « mobilité culturelle ».

Les cours FRANMOBE sont aussi un environnement particulièrement favorable pour travailler ce qu'on peut appeler la « mobilité intellectuelle ». Si nous (Christian Puren) avons immédiatement accepté de nous

joindre en cours de route à l'équipe d'élaboration du programme FRANMOBE, c'est parce nous y trouvons la possibilité de mettre en œuvre cette idée que nous avons déjà présentée il y a maintenant près de 25 ans lors d'un congrès de l'Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles :

« en exploitant l'homologie entre la micro-société classe et la société extérieure, on peut considérer et faire fonctionner la classe de langue comme un "incubateur co-culturel", de culture d'action sociale, c'est-à-dire un lieu et un temps où les élèves, de manière intensive et sûre parce que médiée par l'enseignant, ont l'opportunité de s'entraîner à des compétences qui leur seront nécessaires plus tard tant dans leur vie professionnelle que citoyenne : s'adapter à d'autres manières de travailler ; travailler en groupes ; affronter l'inconnu, l'incertitude et la complexité ; apprendre de ses erreurs et des erreurs des autres ; produire en exploitant au maximum des moyens limités ; concevoir et conduire des projets collectifs ; s'évaluer individuellement et collectivement ; etc. Le professeur de langue-culture peut alors revendiquer pleinement un rôle d'éducateur dans l'enseignement scolaire, et de formateur dans l'enseignement professionnel » (Puren 1998, reformulé dans Puren 2019, p. 59).

Contrairement aux cours de type FOS/FOU, FRANMOBE se revendique donc comme un cours non seulement « sur objectif spécifique », mais « sur finalités générales ».

Conclusion

FRANMOBE — sa démarche et son référentiel — nous semble présenter un grand intérêt pour les différents acteurs impliqués dans les projets de mobilité étudiante :

1. *Pour les étudiants* : il crée et entretient une synergie entre la motivation à la mobilité, la motivation à l'apprentissage du français et le développement de compétences interculturelles. Il fait appel chez eux à une « culture de projet » qui leur sera utile tant dans leur vie personnelle que professionnelle et citoyenne, caractérisée par l'autonomie et la responsabilité à la fois individuelles et collectives.

Les étudiants ayant complété le cours FRANMOBE jusqu'au projet 4 ont réussi à présenter leur dossier administratif et à argumenter leur projet d'études avant leur départ. Une fois arrivés dans leur pays de mobilité et inscrits dans leur parcours universitaire, leur niveau de préparation

en culture et en langue leur a permis de s'intégrer sans difficulté dans leur nouvel environnement et de suivre les cours.

2. *Pour les enseignants* : il les amène à se former à ce que nous avons appelé la « mobilité didactique », avec un outil, le « Guide didactique », fonctionnant non pas comme un « prêt à enseigner », à l'instar des guides pédagogiques des manuels de langue, mais comme un « prêt à se former à enseigner ». L'un des prolongements logiques de la formation à la démarche FRANMOBE serait par ailleurs l'organisation, par les enseignants eux-mêmes, d'un dispositif permanent de coopération (échanges d'expériences et de matériels didactiques) et de collaboration (création commune de séquences) d'où pourraient émerger de nouvelles demandes de formation et de nouvelles idées de recherche didactique.

3. *Pour les chercheurs* : il fait émerger de nombreuses problématiques connues en didactique des langues-cultures, mais qui doivent être reprises à nouveau frais, « reproblématisées », et qui dégagent dès à présent des perspectives d'innovation transférables dans tout enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères.

4. *Pour les services culturels des Ambassades de France* : il permet de faire jouer la complémentarité entre les services de coopération pour le français (coopération éducative et linguistique) et le service de coopération universitaire, pour le profit conjoint de la diffusion du français et de la promotion des études supérieures en France. Comme nous l'avons signalé au tout début de ce texte, il facilite également la mise en place de partenariats stratégiques, avec les universités et instituts technologiques locaux, et avec des organismes tels que l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), les représentations internationales et autres agences de promotion des études supérieures.

Références bibliographiques

Coe (1976). *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un niveau-seuil*, par Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo É., Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe 197.

- Coe (2001). Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. En ligne : Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Le Moigne, J.-L. (2005). Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un « Nouveau discours sur la méthode des études de notre temps » ? *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 140, oct.-déc. 2005, pp. 421-433.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Puren, C. (033). Fonctions de la médiation L1 <-> L2 en didactique des langues-cultures. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033
- (052). Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à un monde multilingue et multiculturel (schéma général). www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/
- (1998). Les langues vivantes comme outil de formation des cadres. Actes du XXVI^e Congrès de l'UPLEGESS (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), « L'enseignement des langues dans les grandes écoles : programmes, contenus et idées directrices », Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne, pp. 7-14 : www.christianpuren.com/mes-travaux/1998g/
- (2010). Pédagogie de projet (bibliographie). www.christianpuren.com/bibliographies/pédagogie-de-projet/
- (2011). Propositions de parcours différenciés de lecture sur la perspective actionnelle (bibliographie commentée). www.christianpuren.com/mes-travaux/2011c/
- (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique, *Intercâmbio*, FLUP, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2^e série, vol. 7, pp. 21-38. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf>
- (2017). Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet. www.christianpuren.com/mes-travaux/2017a/

- (2018). Perspective actionnelle et plurilinguisme. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb. www.christianpuren.com/mes-travaux/2018g
 - (2019). *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*. 1^{re} éd. électronique, décembre. www.christianpuren.com/mes-travaux/2019b/
 - (2020) Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques. www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/
- Puren, C. (dir.), Davanture, A. (coord) (2022). *Le Guide didactique FRANMOBE, un dispositif pour la mobilité francophone*. Rio de Janeiro (Brésil) : Ambassade de France, 1^{re} édition partielle, mars 2022. 2^e édition complète parue en décembre 2022 à la même adresse. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/083
- Richterich, R. (1976). L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique, *Le Français dans le Monde* n° 149, pp. 54-58. Republié avec l'aimable autorisation de la revue à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/060/