



HELLENIC REPUBLIC
**National and Kapodistrian
University of Athens**
— EST. 1837 —



ASSOCIATION DES PROFESSEURS
DE FRANÇAIS F.U.-GRÈCE

*Enseigner la langue et la culture françaises :
construire des ponts socio-humanistes*

ACTES

du 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français
Athènes, 20-23 octobre 2016

Volume II

sous la coordination de
Christos NIKOU

Avec le soutien de l'Organisation internationale de la Francophonie



***Enseigner la langue et la culture françaises :
construire des ponts socio-humanistes***

ACTES

du 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français

Athènes, 20-23 octobre 2016

Volume II

***Enseigner la langue et la culture françaises :
construire des ponts socio-humanistes***

ACTES

du 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français
Athènes, 20-23 octobre 2016

sous la coordination de
Christos NIKOU

Avec le soutien de l'Organisation internationale de la Francophonie

Ce Congrès a été organisé par :

- L'Association des Professeurs de Français f.u.-Grèce
- Le Département de Langue et Littérature françaises de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes
- L'Ambassade de France en Grèce – L'Institut Français de Grèce
- La Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF)
- L'Association des Professeurs de Langue et de Littérature françaises D.U.

Sous l'égide du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes

Le présent ouvrage a été publié grâce à l'aimable et généreuse contribution
du Département de Langue et Littérature françaises
de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Textes relus et édités par :

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| – Ali ABASSI | – Catherine KIYITSIOGLOU-VLACHOU |
| – Marie-Christine ANASTASSIADI | – Philippe MOGENTALE |
| – Jean-Claude BEACCO | – Argyro MOUSTAKI |
| – Monique BURSTON-MONVILLE | – Christos NIKOU |
| – Pénélope CALLIABETSOU | – Maro PATÉLI |
| – Nathalie CHAPLEAU | – Andromachi-Virginia PANTAZARA |
| – Florentina FREDET | – Marina VIHOU |

SET : 978-960-466-199-2

ISBN : 978-960-466-201-2

SET : 978-960-89216-2-7

ISBN : 978-960-89216-4-1

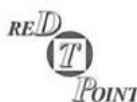
© Université nationale et capodistrienne d'Athènes (Département de Langue et Littérature françaises) & Association des Professeurs de Français f.u.-Grèce

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Athènes, décembre 2018

Mise en forme : Christos NIKOU

Mise en page : Artémis PETROPOULOU, TÉL. : 2108656505



SOMMAIRE

PROBLÉMATIQUE et AXES DU CONGRÈS.....	7
COMITÉ D'ORGANISATION.....	11
COMITÉ SCIENTIFIQUE.....	12
AVIS AUX LECTEURS.....	15
AVANT-PROPOS.....	17
ALLOCUTIONS.....	21
CONFÉRENCE INAUGURALE.....	31
CONFÉRENCES SÉMI-PLÉNIÈRES.....	45
COMMUNICATIONS.....	115
ATELIERS, PRÉSENTATIONS VIDÉO, TABLES RONDES, SYMPOSIUMS.....	953
TABLE DES MATIÈRES.....	1133

⋈ *Communications* ⋈

L'atelier d'écriture littéraire en FLE : lieu de construction sociale et identitaire

Polytimi MAKROPOULOU

Université Aristote de Thessalonique

« Avant d'enseigner quoi que ce soit, à qui que ce soit, au moins faut-il le connaître » (Serres, 2012 : 6), affirme le philosophe Michel Serres dans son essai intitulé *Petite Poucette*. Quelle est la voix de ces jeunes écoliers, de ces étudiants qui se présentent aujourd'hui à l'école, au collège, à l'université ? Il faut reconnaître qu'actuellement les jeunes habitent le virtuel. Ils sont formatés par les médias, l'usage de la Toile, et par conséquent, en ont adopté l'usage stéréotypé de la parole. Il faut admettre qu'ils ne parlent plus la même langue et ne communiquent plus de la même façon. Les sciences cognitives montrent d'ailleurs que la lecture ou l'écriture au pouce des messages SMS, la consultation de Wikipédia ou de Facebook n'excitent plus les mêmes neurones que l'usage du livre ou du cahier. La rapidité des images qui défilent devant eux a fortement réduit leur faculté d'attention. Leur cerveau fonctionne différemment, d'une manière numérique, juxtaposant faits et idées d'une manière linéaire, sans liens de causalité.

De l'essor des nouvelles technologies, sans que nous nous en apercevions, constate Serres, « un nouvel humain est né » (*ibid.* : 13). Selon Marc Prensky, consultant spécialiste en nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), qui a baptisé ces nouvelles générations de *digital natives*, la pédagogie actuelle ne prend pas assez en compte les nouvelles générations et leurs spécificités. Ainsi, dans tous ses articles et ses conférences, Prensky ne cesse d'affirmer que les classes devraient rassembler les dispositifs numériques les plus innovants, pour faciliter une nouvelle culture de la connaissance et du travail collectif. Les outils technologiques devraient être mis au service d'un processus d'apprentissage et de création¹. La classe d'autrefois est morte. L'écoute prolongée d'un cours magistral en prenant des notes, ou le travail solitaire, ne correspondent plus à ce qu'attendent les élèves. C'est ce qui explique, en partie, le phénomène de l'ennui et du bavardage qui règne actuellement dans les classes et dont se plaignent beaucoup d'enseignants. D'autre part, un autre facteur incontournable à prendre en considération est aussi celui du multiculturalisme. Désormais, les classes sont de moins en moins homogènes culturellement. Désormais, les enfants d'immigrés apportent leurs expériences vitales et ainsi, se côtoient plusieurs religions, langues, provenances, mœurs.

En tant qu'enseignants, nous devons tenir compte de ces évolutions afin d'inventer de nouveaux liens avec ces jeunes auxquels nous prétendons dispenser de l'enseignement. Tout

change, et à un rythme accéléré. Tout est à refaire. Tout est à réinventer, déclare le philosophe Serres (*ibid* : 23). Conscient de toutes ces mutations, ces dernières années, le monde de l'éducation, partout dans le monde, essaie de repenser l'enseignement et améliorer l'expérience d'apprentissage. D'où les concepts de classe immersive, classe inversée, qui connaissent un succès grandissant. Il s'agit de passer d'un modèle centré sur le professeur à un modèle centré sur l'élève. Les compétences clés à acquérir ont radicalement évolué : apprendre à trouver des informations, gérer un projet, travailler en équipe, établir de bonnes relations, coopérer, gérer, résoudre des conflits est aujourd'hui fondamental. Les classes pourraient donc se transformer en une sorte d'ateliers, développant une ambiance motivante de participation, d'entraide et de collaboration.

Le but de mon intervention, dans le cadre de ce colloque, serait de proposer une pratique d'apprentissage en FLE, prenant en compte tous ces changements. Animant depuis quelques années des ateliers d'écriture littéraire au Département de Langue et Littérature françaises de l'Université Aristote de Thessalonique, je voudrais partager mes expériences ainsi que les résultats encourageants de l'exploitation innovante du texte littéraire en classe de langue. Ma proposition serait donc la suivante : on ne peut plus étudier la littérature en la divisant par genres ou par siècles, de manière muséale et obsolète. L'atelier d'écriture nous permet en effet de déplacer le statut même de la littérature dans ses usages sociaux et de l'aborder dans sa relation au réel et à la réalité actuelle. Selon François Bon, écrivain et animateur, « un atelier nourrit ce point fragile d'échange et de recherche entre l'art et le monde » (Bon, 2005 : 8).

À l'ère numérique, où les lieux de rencontre, de vie, de travail se virtualisent de plus en plus, nous envisageons l'atelier non seulement comme un lieu d'apprentissage de la littérature ou comme une initiation à l'art scriptural, mais surtout comme un lieu de construction sociale et identitaire, un lieu d'apprentissage de la créativité, apprentissage de l'expression personnelle et de la liberté d'expression dans un groupe, apprentissage finalement de la rencontre avec les autres. En bref, l'objectif principal serait de mener les apprenants à situer leur singularité au sein du groupe, en faisant émerger de manière inattendue tout un univers de sentiments, d'émotions, de pensées, qui aboutira à une création écrite. C'est tout ce travail préalable du souffle, de la voix, de l'oralité qui s'effectue à l'aide de l'animateur qui nous paraît particulièrement intéressant. Ouvrir l'atelier par un appel à suivre un chemin oral, qui permettra à l'apprenant d'oser parler, de raconter, de se raconter, d'oser dire « je ». Si on devait définir l'atelier d'écriture, on pourrait dire qu'il s'agit d'un lieu où un groupe de personnes sont réunies avec l'intention d'écrire ; un animateur guide ce groupe à atteindre des objectifs de production de textes en amenant ses propositions d'écriture. Néanmoins, avant d'aboutir à l'étape proprement dite de l'écriture, toute une période de « gestation littéraire » est nécessaire afin de créer ce climat de rencontre et de convivialité, si propice au surgissement de l'expression personnelle.

Selon Umberto Eco, raconter une histoire nécessite au préalable de créer un monde précis. Ceci demande de noter ses observations, recueillir des images, enregistrer des couleurs,

rassembler des émotions et des expériences en vue d'une intégration future. Pour écrire son roman *Le nom de la rose*, Eco note tout, jusqu'à la couleur d'une voiture qu'il voit passer dans la rue et qui produit un effet sur lui. « Je prends note de cette expérience dans mon calepin », dit-il, et « cette couleur jouera plus tard un rôle dans la description, par exemple, d'une miniature » (Lyamlahi, 2015). C'est cette période de gestation que j'ai essayé de créer dans mes ateliers, incitant mes étudiants à collecter des documents, à noter sur un calepin leurs idées, leurs observations, à dessiner, à faire des croquis, afin de rassembler un riche matériau, pour y sélectionner par la suite la matière de leur production à venir. La notation est donc le maître mot de cette première étape de l'atelier. Dans cette première démarche, je dois avouer que les méthodes proposées par l'écrivain et animateur d'ateliers François Bon, dans son étude intitulée *Tous les mots sont adultes* m'ont apporté une aide particulièrement précieuse. François Bon offre en effet des pistes inédites qui permettent de construire soi-même un cycle d'ateliers, plutôt que d'en transposer les recettes.

En m'inspirant donc de la première partie de cette étude, qui est un hommage à l'écrivain Georges Perec, j'ai en effet découvert l'enjeu littéraire essentiel des listes, des inventaires formés par l'écrivain, et leur apport considérable non seulement dans la constitution d'une matière littéraire de la part de chaque participant de l'atelier, mais aussi dans la création d'une dynamique et d'une culture de groupe, nécessaires au déroulement réussi de l'atelier. À titre d'exemple, l'œuvre de Perec intitulée *Espèces d'espaces* m'a servi de fil conducteur pour lancer un atelier sur le travail de la mémoire. Il s'agit en effet d'une œuvre, dont chaque chapitre, construit sur la forme des inventaires, peut fournir des textes déclencheurs pour recourir au souvenir. En début de séance, j'ai donc proposé un extrait du livre, constituant un inventaire de plusieurs lieux où l'écrivain avait dormi pendant sa vie :

1. *Mes chambres*
2. Dortoirs et chambrées
3. Chambres amies
4. Couchages de fortune (divan, moquette + coussins, tapis, chaise longue, etc.)
5. Maisons de campagne
- [...]
9. Conditions inhabituelles : nuits en train, en avion, en voiture ; nuits en bateau ; nuits de garde ; nuits au poste de police ; nuits sous la tente ; nuits d'hôpital ; nuits blanches, etc.

Dans un petit nombre de ces chambres, j'ai passé plusieurs mois, plusieurs années ; dans la plupart, je n'ai passé que quelques jours ou quelques heures ;

[...]

Mais c'est évidemment des souvenirs resurgis de ces chambres éphémères que j'attends les plus grandes révélations. (Perec, 1974 : 35)

À partir de cet extrait, les participants ont été invités à penser et à parler des lieux où ils avaient dormi, sous forme d'inventaire. L'objectif de la consigne était de les amener à faire

appel à la mémoire, à faire émerger des souvenirs. La qualité de l'inventaire c'est justement le fait que la phrase ne s'interroge pas sur ce qui la précède ou sur ce qui la suit. Il s'agit de fragments de mémoire qui surgissent. Ces formes brisées n'exigent aucune inspiration et aucune cohérence et constituent un point de départ qui fera émerger, par la suite, un récit plus complexe. La brièveté et la forme fragmentée des inventaires permettent à tous les participants de prendre la parole dès la première séance. Même si le niveau de langue est faible, on pourrait accepter une simple accumulation de lieux qui seront, par la suite, décrits oralement à l'aide de questions posés par les participants ou l'animateur. Rien de plus intime que les lieux où l'on a dormi. La technique de l'inventaire permet ainsi aux participants de rechercher mots et images, d'aller collecter au fond de la mémoire les matériaux enfouis qui serviront à construire une histoire et à parler de soi-même. On accumule donc des mots et des phrases comme on entasse d'abord des pierres ou des briques pour construire un mur ou une maison.

Dans une seconde étape, j'ai demandé à chaque participant, parmi la liste des chambres qu'il avait constituée, d'en sélectionner une seule et de la décrire de manière détaillée. Il s'agissait cette fois d'inventorier toutes les manières différentes qu'on peut avoir d'en parler : par exemple ce qu'on voit par la fenêtre, les bruits quotidiens ou ceux du dimanche ou de la nuit, faire l'inventaire des objets ou des meubles, parler des couleurs, des odeurs, des tableaux sur le mur, d'une fissure, d'un défaut sur le plancher, etc. Comme texte déclencheur pour cet exercice j'ai encore une fois proposé la lecture d'un petit extrait de *Espèces d'espaces*, où Perec décrit une chambre :

Il y avait du linoléum sur le sol. Il n'y avait ni table, ni fauteuil, mais peut-être une chaise sur le mur de gauche : j'y jetais mes vêtements avant de me coucher ; je ne pense pas m'y être assis : je ne venais dans cette chambre que pour dormir. Elle était au troisième étage de la maison, je devais faire attention en montant les escaliers quand je rentrais tard pour ne pas réveiller la logeuse et sa famille (*ibid.* : 32).

L'intérêt de cet exercice consiste à voir les différentes approches narratives des participants dans le choix et la description d'un espace concret. C'est vraiment une occasion pour chacun de s'exprimer, au hasard des mots, des souvenirs, des associations d'idées, mais aussi d'écouter les autres et de se connaître.

Plusieurs variations de cet exercice en début d'atelier peuvent bien sûr être envisagées. Dans le même sens, l'œuvre du poète Raymond Bozier *Fenêtres sur le monde* pourrait, en début d'atelier, convoquer encore une fois la technique de l'inventaire. Dans ce livre, Bozier nous propose 37 fenêtres, chacune liée à une expérience de vie. Fenêtre du septième étage d'un hôtel, fenêtre de son bureau, fenêtre d'une cafétéria où il prend ses repas de midi, le pare-brise de la voiture lors d'un trajet quotidien, etc. Toutes ces petites méditations devant une vitre constituent vraiment une suite parcellisée d'univers de l'auteur. De la même manière, on pourrait donc demander aux participants de choisir plusieurs fenêtres qui ont compté dans leur vie, dont ils se souviennent, depuis leur chambre d'enfance jusqu'aux espaces publics ou

privés fréquentés actuellement, et d'en parler. La fenêtre constitue un excellent déclencheur de souvenirs et d'émotions. Elle embrasse un paysage qu'elle offre à la contemplation, à la méditation. C'est une ouverture sur le monde, l'espace, le temps. À titre d'exemple, comme texte déclencheur, on pourrait proposer la méditation suivante :

TARD LA NUIT

Deux feux tricolores de part et d'autre du boulevard. Vert-orange-rouge. Rouge-vert-orange-rouge. Une voiture stationne sur un trottoir, deux ombres à l'intérieur. Une autre glisse dans la nuit. L'éclairage d'un lampadaire brûle sur les feuillages d'un platane. Une cabine téléphonique solitaire. L'absence. Les bandes blanches d'un passage piéton. Des reflets sur l'asphalte rendu glissant par l'humidité du soir. Des panneaux directionnels. Un mur noir. Le silence. Des immeubles, des maisons, des façades trouées par des fenêtres sans vie. Les étoiles comme absentes d'un ciel éventré. Les lueurs de la ville en butte à l'obscurité tenace du trop grand univers. Les rêves. Ô regards fatigués des dormeurs, sourde et envahissante mélancolie des villes, la nuit. Ô monde trop humain (Bozier, 2004 : 130).

De la fenêtre, on peut ensuite raconter la rue ou la ville. Tout ce que sélectionne et privilégie le regard, se prête à retrouver des moments vécus, d'anciennes pistes connues, oubliées, faciles à raconter. À cet égard, le recueil poétique de Jacques Roubaud intitulé *La forme d'une ville change plus vite hélas que le cœur des humains* pourrait être une excellente réserve pour qui anime un atelier d'écriture. De même, le livre de Perec *Espèces d'espaces* se révèle encore une fois d'une aide précieuse. Dans un chapitre intitulé *La rue*, l'auteur invite, par des conseils précis, à observer la rue et à noter minutieusement ce que l'on voit : les gens, les voitures, les immeubles, les magasins (Perec, 1974 : 65-76). Plus précisément, nous proposons l'extrait suivant :

Travaux pratiques

Observer la rue, de temps en temps, peut-être avec un souci un peu systématique. S'appliquer. Prendre son temps.

Noter le lieu : la terrasse d'un café près du carrefour Bac-Saint-Germain

L'heure : sept heures du soir

La date : 15 mai 1973

Le temps : beau fixe

Noter ce que l'on voit. Ce qui se passe de notable.

[...]

La rue : essayer de décrire la rue, de quoi c'est fait, à quoi ça sert. Les gens dans les rues. Les voitures.

C'est donc toute cette démarche préalable de l'atelier qui va aider les participants à interroger

leur vie et leur histoire personnelle, qu'ils vont partager avec les autres membres du groupe.

Dans son étude intitulée *Comment animer un atelier d'écriture ? Rencontre d'identités aux carrefours des mots*, l'auteur Tugdual de Cacqueray, incite les enseignants, les animateurs socioculturels, travailleurs sociaux, formateurs, étudiants, collégiens, lycéens, à s'intéresser et à participer à des ateliers d'écriture car, selon l'auteur, ce sont par excellence des lieux de socialisation et de prise de conscience de soi et des autres, des lieux de créativité et de développement personnel. En ce qui me concerne, je dois dire que l'atelier d'écriture m'a beaucoup aidée à créer une ambiance de groupe, à apporter du plaisir et de la convivialité, et à exorciser petit à petit la peur de s'exprimer oralement. Il y a eu le plaisir, il y a eu l'étonnement, il y a eu l'émotion, l'intimité, la confiance. Animant depuis trois ans déjà des ateliers d'écriture, et accumulant mes expériences et découvertes dans ma valise aux trésors, je suis convaincue qu'un atelier d'écriture peut constituer un support précieux pour l'apprentissage de la langue mais aussi de sa fonction poétique, sous la condition de le considérer non seulement comme un lieu d'initiation à l'art scriptural, mais surtout comme un lieu d'expérimentation et d'apprentissage de la créativité. Nous ne manquons pas d'écrivains, nous manquons de créateurs !

En guise de conclusion, j'emprunterai une citation au roman d'Antoine de Saint-Exupéry *Citadelle* : « Seule compte la démarche. Car c'est elle qui dure et non le but qui n'est que l'illusion du voyageur ».

Références bibliographiques

BON F., 2005, *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard.

BOZIER R., 2004, *Fenêtres sur le monde*, Paris, Fayard.

DE CACQUERAY T., 2007, *Comment animer un atelier d'écriture ? Rencontre d'identités aux carrefours des mots*, Paris, L'Harmattan.

LYAMLAHI K., 2015, « Umberto Eco et l'art de la création littéraire », *ActuaLitté*. Disponible sur : <<http://www.actualitte.com/monde-edition/umberto-eco-et-l-art-de-la-creation-litteraire/54734>>.

PEREC G., 1974, *Espèces d'espaces*, Paris, Éditions Galilée.

ROUBAUD J., 1999, *La forme d'une ville change plus vite hélas que le cœur des humains*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie ».

SERRES M., 2012, *Petite Poucette*, Paris, Éditions Le Pommier, coll. « Essais – Manifestes ».

Notes

¹ Pour s'informer sur les travaux de Marc Prensky, consulter le site <www.marcprensky.com>.

Valeurs universelles dans les textes officiels de l'Éducation Nationale : entre représentation de soi et positionnement symbolique par rapport à l'Autre

Amel MAOUCHI

Université Les Frères Mentouri Constantine

L'intégration de l'Autre est devenue une nécessité pour la *cohésion éducative* et la modernité est marquée par *le sceau de l'altérité* de par le monde. Dans les réformes proposées en Algérie, notamment dans le secteur de l'éducation, nous avons enregistré un « air » de renouveau et une prise de conscience de l'importance de l'ouverture¹ au monde ; c'est dans ce sens que nous envisageons dans cette communication de cerner la place attribuée actuellement à l'interculturel dans les textes officiels de l'enseignement du français en Algérie et d'identifier le type de valeurs qui y est promu, de les situer par rapport à *soi* et à *l'Autre*.

1. Pourquoi un travail sur les valeurs ?

De manière générale, l'école est l'une des arènes où la culture se transmet ; c'est « une institution, à la fois comme organisation autonome, comme système socialisateur, et comme appareil idéologique » (Dubois, 1978 : 34). Maddalena De Carlo (1998), dans l'avant-propos de son ouvrage *L'interculturel*, insiste sur le rôle important de l'éducation et de l'institution scolaire. Deux points essentiels sont à retenir : sur le plan éthique, l'école doit combattre l'ethnocentrisme, les discriminations, les préjugés... ; sur le plan juridique, elle doit respecter les droits de l'homme.

De manière spécifique, les réformes proposées dans le secteur de l'éducation montrent que l'heure est à l'universalité, à l'ouverture, au bilinguisme, voire au plurilinguisme². N'est-il pas judicieux de voir de près comment s'effectue la préparation de l'apprenant algérien à cette intensification des échanges ? L'éducation, de manière générale et interculturelle, se construit sur une échelle de valeurs. Elle est appelée à forger dans l'esprit des citoyens, les valeurs universelles pour la défense de la paix. Pour ce qui est de la stabilisation de certains concepts, nous nous serons appuyée, tout au long de cette analyse, sur les travaux d'Hervé Cellier.

Par valeurs humanistes nous entendons des « [...] concepts ou des croyances qui se rapportent à des fins ou des comportements désirables » (Cellier, 2002 : 29). Ces valeurs per-

mettent, selon Hervé Cellier, de faire des choix, d'évaluer les comportements envers les personnes ou des événements. Cellier s'appuyant sur la théorie de Shalom S. Schwartz (Schwartz, 1992 : 4) précise que ces valeurs « traduisent trois nécessités universelles » : « Satisfaire les besoins biologiques des individus, permettre l'interaction sociale, assurer le bon fonctionnement et la survie des groupes » (Cellier, 2002 : 30).

La réflexion porte sur trois documents officiels représentant les soubassements méthodologiques et théoriques ayant présidé à l'élaboration des programmes d'enseignement et des manuels scolaires algériens à savoir :

1. La loi d'orientation sur l'Éducation Nationale (n° 08-04 du 23 janvier 2008) qui définit les fondements de l'école algérienne, les principes de l'éducation nationale et les modalités d'organisation de la scolarité ;
2. Le *Référentiel général des programmes* (mars 2009) met en place le cadrage conceptuel du curriculum englobant l'ensemble des programmes disciplinaires ;
3. Le *Guide méthodologique d'élaboration des programmes* (juin 2009).

À la page 14, le Référentiel général des programmes (RGP) définit des données premières nécessaires à la conception des futurs programmes (les fondements des programmes et leur ancrage national et universel).

POUVOIR	ACCOMPLISSEMENT	HEDONISME	STIMULATION	CENTRATION SUR SOI / AUTONOMIE
Statut social, domination de gens et de ressources. Pouvoir social : <input type="checkbox"/> richesse ; <input type="checkbox"/> autorité ; <input type="checkbox"/> préservation son image publique ; <input type="checkbox"/> reconnaissance sociale.*	Réussite personnelle selon standards sociaux : <input type="checkbox"/> ambitieux ; <input type="checkbox"/> influent ; <input type="checkbox"/> capable ; <input type="checkbox"/> orienté vers le succès ; <input type="checkbox"/> intelligent.*	Plaisir et satisfaction sensuelle : <input type="checkbox"/> une vie de plaisir ; <input type="checkbox"/> indulgence envers soi-même.	Excitation et nouveauté : <input type="checkbox"/> une vie excitante ; <input type="checkbox"/> une vie variée ; <input type="checkbox"/> audacieux.	L'indépendance de pensée et d'action : <input type="checkbox"/> liberté ; <input type="checkbox"/> créativité ; <input type="checkbox"/> indépendance ; <input type="checkbox"/> choix de ses buts ; <input type="checkbox"/> curiosité ; <input type="checkbox"/> respect de soi.*
UNIVERSALISME	BIENVEILLANCE	TRADITION	CONFORMITE	SECURITE
Compréhension, tolérance et protection du bien-être de tout le monde et de la nature. <input type="checkbox"/> égalité ; <input type="checkbox"/> un monde de paix ; <input type="checkbox"/> unité avec la nature ; <input type="checkbox"/> sagesse ; <input type="checkbox"/> un monde de beauté ; <input type="checkbox"/> justice sociale ; <input type="checkbox"/> ouverture d'esprit ; <input type="checkbox"/> protégeant l'environnement ; <input type="checkbox"/> harmonie intérieure.*	Préserver et promouvoir le bien-être des gens proches. <input type="checkbox"/> loyal ; <input type="checkbox"/> honnête ; <input type="checkbox"/> secourable ; <input type="checkbox"/> responsable ; <input type="checkbox"/> clément ; <input type="checkbox"/> vie spirituelle* ; <input type="checkbox"/> sens de la vie ; <input type="checkbox"/> amour adulte* ; <input type="checkbox"/> amitié vraie.*	Respect et engagement envers les traditions et idées culturelles et religieuses. <input type="checkbox"/> respect des traditions ; <input type="checkbox"/> modéré ; <input type="checkbox"/> humble ; <input type="checkbox"/> acceptant sa part dans la vie ;	Rejet d'actions qui pourraient nuire aux autres et être contre les attentes sociales. <input type="checkbox"/> poli ; <input type="checkbox"/> discipliné ; <input type="checkbox"/> honorant ses parents et les anciens ;	Sécurité et stabilité de la société, des relations et de soi. <input type="checkbox"/> ordre social ; <input type="checkbox"/> sécurité nationale ; <input type="checkbox"/> réciprocité des services ; <input type="checkbox"/> sécurité familiale ; <input type="checkbox"/> propreté ; <input type="checkbox"/> sentiment de ne pas être isolé* ; <input type="checkbox"/> en bonne santé.*

Document 1 : tableau des types de valeurs (source : Hervé Cellier, 2002)

La transposition du tableau ci-dessus sur le contenu des trois textes officiels laisse voir une dialectique du « soi » et de « l'Autre » un peu spéciale : la formation de l'apprenant algérien est prise entre « tradition » et « universalisme », autrement dit entre *le local* et *le global*. De la lecture croisée des différents documents, nous avons constaté que les valeurs humanistes, telles que le respect d'autrui, la tolérance, l'ouverture à la civilisation universelle, les principes fondamentaux sur lesquels s'appuie le discours interculturel, sont « promues » dans ces textes mais de manière variable.

2. Les trois documents officiels

2. 1. La Loi d'orientation

Titre I : Des fondements de l'école algérienne	
Chapitre I Des finalités de l'Éducation article 2, p. 4.	« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir à la civilisation universelle. »
Chapitre II Des missions de l'École article 4, p. 5.	« Permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture au monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères. »
Titre III : Organisation de la scolarité	
Chapitre III L'enseignement fondamental articles 44 et 45 Mission de l'enseignement fondamental (p. 12 et 13).	Dispenser, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et savoir-faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> d'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie ; <input type="checkbox"/> de renforcer leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel commun ; <input type="checkbox"/> de s'imprégner des valeurs de la citoyenneté et des exigences de la vie en société ; <input type="checkbox"/> d'apprendre à observer, à analyser à raisonner, à résoudre des problèmes, à comprendre le monde vivant et inerte, ainsi que le processus technologiques de fabrication et de production ; <input type="checkbox"/> de développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique ; <input type="checkbox"/> d'avoir une ouverture aux civilisations et aux cultures étrangères, d'accepter les différences et de co-exister pacifiquement avec les autres peuples.

Document 2 : tableau récapitulatif des titres de la Loi d'orientation de l'éducation soumise à l'analyse

Le recensement des motivations citées dans les différents chapitres de la loi montre que l'enseignement du français tend à transmettre des valeurs de type universaliste ; l'universalisme englobe « la compréhension, la tolérance et la protection du bien-être de tout le monde et de la nature ». D'ailleurs, c'est la valeur prégnante dans le discours de la loi (voir ci-dessus les chapitres I et II du titre I, et le chapitre III du titre III) ; les motivations dénombrées formant ce type de valeurs (dans la loi) sont ainsi schématisées :



Figure 1 : l'universalisme, valeur prégnante dans la Loi d'orientation

La deuxième valeur promue dans la Loi d'orientation est celle de la tradition. Béatrice Hammer et Monique Wach (2002 : 51) expliquent que celle-ci « correspond au respect, à l'engagement et à l'acceptation des coutumes et des idées préconisées par la culture traditionnelle ou la religion. » L'école algérienne, selon le chapitre I du titre I et le chapitre III du titre III de la loi portant respectivement sur les finalités de l'éducation et les missions de l'école, tend à :



Figure 2 : tradition, deuxième valeur promue dans la Loi d'orientation

Si « la tradition » se classe en seconde position après l'universalisme, c'est parce qu'elle est l'un des aspects fondant la mémoire collective, et tout changement de tradition peut être jugé comme un changement d'identité, chose qui ne doit en aucun cas se produire. L'« Histoire » et « la mémoire individuelle » sont des composantes de la mémoire collective qui sous-tendent l'identité nationale. Elle permet de s'identifier comme étant membre d'une communauté donnée.

Nous retrouvons la même articulation des motivations et des valeurs dans les deux autres documents officiels. Elles interpellent l'altérité, ce qui amène à dire que la construction de l'identité culturelle de l'apprenant algérien semble tenir compte de l'existence de l'Autre. Un pas qui paraît réfléchi du moment où « c'est en effet dans la relation avec autrui que se construit l'identité, construction permanente et dynamique, sans cesse remise en question, sans cesse affirmée ou contestée » (Brami Celentano, 2004 : 4).

2. 2. Le Référentiel général des programmes

Référentiel général des programmes (2009)		
Par rapport à soi	<p>Le RGP revient sur le rôle de l'éducation : les fondements des programmes</p> <p>« transmettre les valeurs qu'une société s'est choisie » (p. 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Affirmation de la personnalité algérienne ; <input type="checkbox"/> Consolidation de l'unité de la nation par la promotion et la préservation des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité. (p. 1) 	<p>Dans les références de la nation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Prendre conscience de l'appartenance à une identité collective, commune et unique consacrée officiellement par la nationalité algérienne. L'« Algérianité », trame de solidarités historiques, est aussi le sentiment d'appartenance à une même Nation, à un même peuple, sentiment qui s'appuie sur le patrimoine historique, géographique, civilisationnel et culturel, symbolisé par l'<i>Islam</i>, les langues de la nation, <i>tamazight</i> et l'arabe, l'emblème et l'hymne nationaux. (p. 1)
		<p>Les références politique et éducative :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Inculquer l'attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel, ainsi que l'attachement aux symboles représentatifs de la Nation algérienne, à leur pérennité et à leur défense. (p. 2) <p>Sur le plan des objectifs stratégiques du système :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> « Le défi de la qualité » : consolider l'ancrage de l'action éducative dans l'Algérianité et dans le sentiment d'appartenance à un même peuple. <p>Le système éducatif tire son inspiration des principes fondateurs de la Nation algérienne – Islamité, Arabité, Amazighité – :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Doter le futur citoyen en formation d'une image prégnante de la Nation à laquelle il appartient et au rayonnement de laquelle il est appelé à contribuer. (p. 3 du RGP) ; <input type="checkbox"/> Formation d'une conscience nationale appuyée sur le respect sans faille des options fondamentales (Islamité, Arabité, Amazighité), des symboles qui représentent la Nation algérienne : l'emblème national, l'hymne national en particulier et la monnaie (p. 3) ; <input type="checkbox"/> Connaissance suffisante du patrimoine géographique (physique, humain) et historique (avec ses dates, ses lieux, ses héros, ses conquêtes significatives et leurs contributions à la civilisation universelle) ; <input type="checkbox"/> Faire naître et développer chez l'élève l'attachement à sa terre et à son héritage civilisationnel plusieurs fois millénaire. (p. 4) <p>Il s'agit d'un défi d'ordre interne :</p> <p>« L'introduction dans les programmes de l'enseignement de la langue et du patrimoine culturel amazigh constitue une première expression de la volonté de consacrer la place de cet attribut fondamental de la personnalité de l'Algérien. Il reste à réunir les conditions techniques, pédagogiques et didactiques pour sa généralisation et son épanouissement. » (p. 4)</p>

Par rapport à l'Autre	<p>« Le système éducatif est ouvert au monde dans le sens où il met en place les mécanismes institutionnels permettant à l'école de rester compétitive à un niveau mondial. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les programmes éducatifs doivent préparer à une prise de conscience des enjeux liés à la préservation de la paix par le partage des valeurs liées au devenir de l'humanité (droits universels de l'Homme et des minorités, défense de l'environnement, etc.); <input type="checkbox"/> Développer les compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la <i>communication interculturelle</i>, au marché international du travail; <input type="checkbox"/> Les programmes éducatifs doivent inscrire au nombre de leurs objectifs l'information objective sur les cultures, les civilisations, l'évolution des métiers, des professions et des marchés de l'emploi. (p. 4 et 5) 	<p>Dans un recadrage des missions fondamentales de l'école (p. 6 du RGP), on précise quelques tendances mondiales de l'éducation</p> <p>On reconnaît que lire et écrire ne suffit plus :</p> <p>« L'aire des relations que l'homme entretient avec ses semblables s'est considérablement étendue aujourd'hui, et le sera encore davantage demain. Le champ de la communication se diversifie de plus en plus pour englober quasiment l'ensemble de l'humanité avec comme conséquence l'extrême variété des échanges linguistiques culturels et civilisationnels qu'est appelé à assumer l'homme moderne. » (p. 6 et 7)</p> <p>La mission de socialisation : développer le savoir-vivre ensemble.</p> <p>« L'individu doit développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde. La prise en charge par les programmes des préoccupations liées au respect d'autrui et à la reconnaissance de ses droits, à travers notamment la connaissance et la disposition à défendre les droits humains dans toutes leurs composantes, constitue une garantie essentielle pour l'acquisition du savoir-vivre ensemble. » (p. 7)</p>
-----------------------	---	--	--

Document 3 : tableau récapitulatif du référentiel général des programmes soumis à l'analyse

2. 3. Le Guide méthodologique des programmes

Le Guide méthodologique des programmes (2009)			
Par rapport à soi	<ul style="list-style-type: none"> □ Enrichir leur culture générale en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique et en les adaptant de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles ; □ Éduquer les élèves au respect des valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne, ainsi que les règles de vie en société, en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement. (p. 2) 	<p>Principes fondateurs des programmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Faire acquérir un ensemble de valeurs identitaires nationales de référence (islamité, arabité et amazighité dont l'intégration constitue l'algérianité). (p. 8 et 9) 	<p>Dans les composantes du profil global p.22 Deux plans : plan de l'ancrage national de l'élève :</p> <p>« - est en mesure de manifester, dans la vie courante, les comportements qui garantissent la cohésion nationale ;</p> <p>- est en mesure de participer quotidiennement à la vie citoyenne et d'adopter, en toute circonstance, les attitudes et les comportements qui expriment le respect de la vie et de la personne humaine, la solidarité, la tolérance, la responsabilité et apprend à les transmettre et à les protéger contre les déviations ;</p> <p>- Est en mesure de connaître les principes fondateurs de l'algérianité et d'adopter en toute circonstance les attitudes et les comportements qui les respectent et les valorisent ;</p> <p>- Est en mesure de connaître les institutions et les symboles de la nation algérienne, de manifester à leur égard son respect et son attachement, dans les situations de la vie courante, et à s'engager à les protéger et les défendre ;</p> <p>- Est imprégné d'une connaissance juste et profonde du patrimoine historique, linguistique, culturel et religieux de la nation et développe les attitudes et les comportements pour les protéger et les préserver. »p.22</p>

Le Guide méthodologique des programmes (2009)			
Par rapport à l'Autre	<p>Plan de l'ouverture sur l'universel :</p> <p>« - Est en mesure de manifester son ouverture sur le monde, les civilisations et les cultures étrangères ;</p> <p>- Est capable de s'adapter au progrès universel » (p. 22) ;</p> <p>- Est en mesure de connaître les institutions et instances internationales, et d'avoir une compréhension juste de leur relation à la vie nationale et au contexte de la mondialisation. »</p>	<p>Sur le plan collectif et social :</p> <p>« - Développer des comportements conformes aux valeurs nationales et universelles ;</p> <p>- développer les comportements de coopération ;</p> <p>- développer des conduites d'empathie et d'acceptation de l'Autre ;</p> <p>- s'adapter au changement et à l'évolution du monde. »</p>	<p>- Renforcer l'acquisition de valeurs universelles. (p. 9)</p>

Document 4 : tableau récapitulatif du Guide méthodologique des programmes soumis à l'analyse

Le renforcement identitaire est prioritaire et porte sur les traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel de l'apprenant. L'avenir ne pourra être envisagé sans le passé révolutionnaire (de l'Algérie) et sans les traditions et les aïeux.

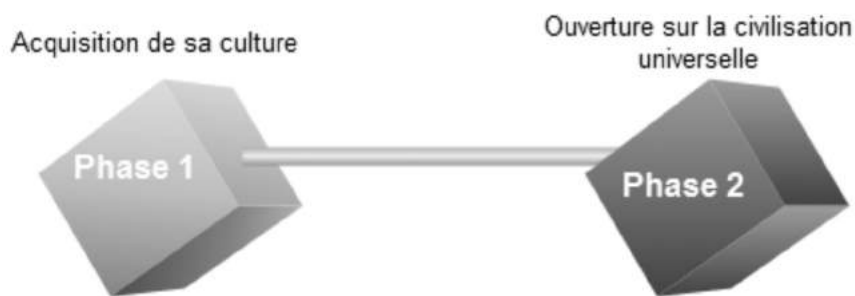


Figure 3 : construction de l'identité de l'apprenant algérien

Valeurs identitaires	Valeurs universelles
<p>maîtrise des langues nationales et valorisation de l'héritage civilisationnel qu'elles véhiculent à travers, notamment, la connaissance de l'histoire et de la géographie du pays et l'attachement à ses symboles ; prise de conscience identitaire et consolidation des repères géographiques et historiques, des fondements et des valeurs spirituelles et morales de l'Islam, des valeurs de l'héritage culturel et civilisationnel de la Nation algérienne.</p>	<p>développement de la pensée scientifique, de la capacité de raisonnement et de réflexion critique, maîtrise des instruments de la modernité d'une part, protection et défense des droits humains sous toutes leurs formes, de l'environnement, ouverture aux cultures et aux civilisations du monde, d'autre part.</p> <p><i>Processus de la construction identitaire chez l'apprenant algérien</i></p>



Figure 4 : structure idéal-typique des valeurs selon S. H. Schwartz, graphique d'après Walch, 1998

(source : Hervé Cellier)

Les deux valeurs s'insèrent sur le plan structural entre la valeur *continuité* et *dépassement de soi*, et la valeur *affirmation de soi*. Les deux premières valeurs (*continuité* et *dépassement*

de soi) entretiennent des rapports compatibles selon la structure proposée par Schwartz.

Les deux derniers types (dépassement de soi et affirmation de soi) correspondent à des valeurs-types du rapport antagoniste selon le même modèle.

Conclusion

De ce qui précède, nous avons pu déduire qu'il y a cette conscience de la valeur de *soi* et de l'*Autre*. Les deux concepts semblent être pensés, réfléchis et structurés de manière différente dans les trois documents officiels mais il y a cette reconnaissance de l'Autre, du vouloir vivre ensemble tout en accordant la primauté à l'identité nationale et à la conscience nationale.

Les valeurs précédemment relevées sont d'ordre universel, nous les retrouvons dans toutes les sociétés. La solidarité sociale, la liberté, la justice sociale, la démocratie, l'amitié entre les peuples, sont des valeurs qui s'adressent à tout le monde et le fait de partager ces valeurs avec d'autres communautés dépasse largement le sentiment d'appartenance à un groupe culturel donné. Ainsi, relier les besoins des apprenants algériens à des besoins universels leur offre une appartenance plus large et une posture *éthique* et *culturante*. Avec des valeurs communes, l'apprenant devient un citoyen du monde. Inculquer à l'apprenant ces valeurs humanistes universelles permet d'aller au-delà de l'interculturel, c'est le transculturel.

Références bibliographiques

- * BOUTEFLIKA A., 2000, « extrait de [son] allocution lors de la cérémonie d'installation de la Commission Nationale de la Réforme du Système Éducatif (C.N.R.S.E.) ».
- BRAMI CALENTANO A., 2004, « Le multiculturalisme : regards croisés sur une réalité et un projet de société », *Synergies Amérique du Nord*, n° 1. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Ameriquedu-Nord1/Alexandrine.pdf>>.
- CELLIER H., 2002, « L'apprentissage des valeurs : Étude comparative sur les valeurs transmises dans trios écoles coopératives du Val-d'Oise », in D. GROUX (dir.), *Pour une éducation à l'altérité*, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation comparée », p. 29-42.
- DE CARLO M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- DEMORGON J., 1999, « Les difficultés de l'échange », in J. DEMORGON et E. M. LIPANSKY (dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, coll. « Au cœur de la formation ».
- DUBOIS J., 1978, *L'institution de la littérature : introduction à une sociologie*, Bruxelles, Bernard Nathan/Éditions Labor, coll. « Dossiers média ».
- SCHWARTZ S. H., 1992, « Universals in the content and structure of values : theoretical advances and empirical tests in 20 countries », *Experimental Psychology*, vol. 25, p. 1-65. Disponible sur : <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.220.3674&rep=rep1&type=pdf>>.
-

Programmes et textes officiels

JOURNAL OFFICIEL, « Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'Éducation nationale », n° 4 du 23 janvier 2008. Disponible sur : <<http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/a7e0cc2805ceafd5db12f8cf3190f43b66854027.pdf>>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008, *Référentiel général des programmes*.

—, 2009, *Guide général des programmes*.

Notes

¹ Selon Jacques Demorgon (1999 : 184), la relation ouverture vs fermeture « est une relation positive : l'Autre est supposé m'apporter renouvellement et richesse ; tandis que la fermeture est une protection positive : avec l'Autre, je suis toujours dans un contexte d'altération risquant même la destruction. »

² Voir Claude Hagège, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1969.

Éduquer et former à la dynamique de la relation pédagogique

Naïma MATI

Université de Franche-Comté

Introduction

Les pratiques d'enseignement, les relations pédagogiques, le rapport au savoir, mobilisent chez l'enseignant comme chez l'apprenant des relations souvent complexes difficiles à gérer engendrant par là même des situations pénibles et incompréhensibles.

Dans cet article, je souhaite examiner la question de la relation pédagogique comme moyen de réussir l'acte pédagogique. J'examinerai d'abord la relation enseignant/enseigné symbolisée dans le dialogue et le partage des savoirs. Ensuite, j'expliquerai comment la relation pédagogique, paramètre beaucoup plus complexe et essentiel mais insuffisamment reconnu (Cosmopoulos, 1999 : 98) peut être source de réussite du processus pédagogique. Appréhender ici la question de la pédagogie de la personne (Vial, 1975), est intéressant puisqu'elle permet de montrer combien la dynamique relationnelle devrait être incontournable dans le processus éducatif, et de mieux comprendre impasse et réussites dans les transmissions des savoirs et dans la vie scolaire. Se rapportant aux questionnements de ce congrès, cette intervention pointera la question de la compétence professionnelle. Autrement dit, la formation des enseignants à la dynamique relationnelle pédagogique. Enfin, des propositions de formation à la relation pédagogique dans le processus éducatif indiqueront des voies susceptibles d'améliorer des situations souvent difficiles et complexes.

1. Enseigner : un métier qui s'apprend

1. 1. La relation enseignant/enseigné conçue dans le dialogue et le partage des savoirs

Pourquoi la relation enseignant-apprenant est-elle si importante ? Comment développer en classe une relation conviviale, ouverte et constructive ? Comment gérer les conflits ? Qu'est-ce qu'une relation pédagogique réellement authentique, bienveillante ?

Dans l'acte éducatif, la relation enseignant/enseigné est souvent controversée du fait des divers rôles assignés à l'un et à l'autre par les diverses tendances psychopédagogiques. Avec l'entrée de la psychologie dans le système scolaire, l'intérêt est tel que l'enfant devient objet de l'éducation. Cette relation a intéressé Freud qui s'est interrogé sur ce lien à travers des traces sous-tendues par la parole qui reste fondamentale, particulière depuis l'antiquité. L'enseignement est ici parole : il est fait de signes de langage (son, signes). Entendons ici le langage comme espace d'entente où quelque chose se construit dans la parole, comme fondement

pour la résolution des conflits.

En 1955, dans son article « La parole est mon royaume », Ricœur (1955 : 192) écrivait déjà : « Qu'est-ce que je fais quand j'enseigne ? Je parle ». Mais, qu'est-ce que cela suppose au juste ? L'enseignant, de toute évidence, qu'il soit face à ses apprenants ou à d'autres personnes, signifie la présence de quelqu'un à qui on a quelque chose à dire : « parler, c'est inscrire une filiation, autrement dit, c'est un truisme qu'il faut considérer : parler, suppose que l'on ait quelque chose à dire » (Anderson, 2003 : 347-348). Parler, c'est aussi construire une représentation et une présentation du réel et de l'irréel. Mais, dans la parole, il n'y a pas que le dit, il y a aussi la façon dont ça va être dit, ce qu'il y a dans le dit.

À la dichotomie saussurienne « langue/parole » qui évacue le locuteur au profit de la langue, il est important de relever que l'émetteur (ou le récepteur) est une « personne sociale » qui fait partie intégrante d'un contexte social, occupe une position à l'intérieur d'un système, dispose d'un statut et assume un rôle social. Ainsi, « on ne parle pas au premier venu ; le premier venu ne « prend » pas la parole. Le discours suppose un émetteur légitime s'adressant à un destinataire légitime, reconnu et reconnaissant » (Bourdieu, 1977 : 20).

Selon Benveniste (1974 : 82), en tant que réalisation individuelle, la parole est dans son essence interlocutive. Elle s'entend dans l'interlocution. L'énonciation peut se définir en rapport à la langue comme un « procès d'appropriation » ; le locuteur « s'approprie l'appareil formel de la langue » en énonçant sa position de locuteur grâce à des « indices spécifiques » et à des « procédés accessoires ». Mais, écrit l'auteur, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'Autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet Autre. Toute énonciation est, de fait, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire.

Le point de départ de ce développement va être le texte de Saint Augustin repris par le philosophe français Lyotard (1979 : 68-88) qui s'interroge sur ce qu'est chercher et ce qu'est enseigner ? Pour ma part, ce serait plutôt : « qu'est-ce qu'enseigner ? » Et l'enseignant, lui, peut-il dire de quoi il s'agit et sait-il l'expliquer ? Peut-il enseigner/transmettre un savoir et saura-t-il le faire assimiler ?

Dans *Le territoire de l'enseignant* de J.-B. Mauduit (2003 : 115-117), l'acte d'enseigner c'est, en effet, « donner à écouter, à comprendre, à tenir pour vrai et à apprendre ». Cette relation « partenariale » s'investit dans la transmission comme reprise interpersonnelle et intergénérationnelle. Au modèle supposé *je t'enseigne quelque chose que je sais* (moi, enseignant) correspond celui de *je suis là parce qu'on me demande d'apprendre quelque chose que je ne sais pas* (moi, apprenant), et de l'éducation (l'enseignant enseigne une discipline, transmet un savoir). Corrélativement, il y a ici un sujet supposé croire et un sujet supposé savoir.

C'est ainsi que la logique de l'enseignement se distingue de la logique éducative ou pédagogique. Si une telle conception de l'enseignement paraît aussi réductrice, elle prévient surtout contre le fait de vouloir rétablir la simplicité de l'acte d'enseignement comme seule réponse aux problèmes actuels de l'école.

Aujourd'hui, assimiler l'enseignement aux apprentissages, aux formations, à l'éducation ou encore à l'information, c'est faire naître de faux espoirs, c'est assigner des objectifs incertains ou problématiques à l'école, c'est engager des réformes souvent inefficaces, dont il faudra, tôt ou tard, reconnaître l'échec. Comment expliquer cela ?

D'abord, l'enseignant, dont l'identité a longtemps été mise à mal, est le « maître » censé être connaisseur, non ignorant et qui dit vrai ; en l'absence de savoir, point d'enseignement. Immergé par nature dans le relationnel, il est appelé à susciter l'élan du sujet dans le transfert des connaissances. Comme tout enseignement est un dépassement, il a, avant toute chose, besoin de se ressaisir autour de ce qui fait l'essence de sa tâche. Dans cette compréhension qu'on voudrait forte mais aussi et surtout réciproque de « l'humain à l'humain » (Cifali, 1994 : 41), l'enseignant, ici le pédagogue, « s'il a compris sa propre enfance, devrait être capable de participer à la vie psychique de l'enfant » (Freud, 1984 : 212).

C'est aussi lui qui va motiver et/ou démotiver tant par sa personne (congruence) que par son rôle :

1. Par sa personne motivée par la langue ou la discipline qu'il enseigne, par le besoin de communiquer (besoin entendu ici comme clé de la relation pédagogique), et par l'intérêt porté à l'enseignement qu'il dispense ;
2. Par son rôle (technicité) de manager des situations d'apprentissage et d'évaluation, dont les démarches pédagogiques et les modalités d'évaluation peuvent également constituer des sources de motivation et/ou de démotivation.

Comme le rôle de l'enseignant est de transmettre un savoir, l'*acte* d'enseignement s'opère dans la parole. « Par les mots, nous n'apprenons que des mots : *Verbis igitur nisi verba non discimus* » disait Steiner (2003 : 51). Il faut que les mots que doit saisir le sujet aient un sens à travers la voix, celle de l'enseignant et celle du sujet-apprenant. Voix qui, indépendamment de la façon dont les phonéticiens l'appréhendent, pour la langue apprise, permet de s'« instituer » en tant que sujet parlant (Castarède, 1987 : 136-137). Ainsi, en même temps qu'on parle, on transmet sa première position de ce qu'on enseigne, son amour ou son rejet de ce qu'on dit. Dans un cours, par exemple, on transmet des croyances, etc. mais avant tout la parole. Ce que Lacan appelle « la parole évoquante » c'est-à-dire que ce que je cherche, c'est la parole de l'autre.

Ensuite, du côté de l'enseigné (sujet), celui-ci est l'agent de son enseignement, responsable de sa formation puisqu'il ne s'enseigne pas lui-même, il s'instruit des leçons professées par l'enseignant. Dans ce processus d'enseignement/apprentissage, il n'a aucune idée sur la démarche ou la catégorie conceptuelle auxquelles l'enseignant l'expose. Il n'est, de ce fait, nullement l'objet de l'enseignement. S'il comprend, il construit du sens dans la situation d'enseignement, situation en attente de sens. Et cette construction du sens passe fatalement par la construction de la parole : comment cela va être verbalisé ? Comment vais-je le rattacher à mon monde ? etc.

Enfin, ce qui est au centre, c'est « ce qui est à enseigner », « ce qui est à transmettre », c'est-à-dire ce qui constitue non plus un élément du savoir à enseigner, mais une des conditions préalables.

Néanmoins, cet aspect de la question engage systématiquement la question du malaise scolaire ou plutôt la crise de l'éducation, car il s'agit bien de crise au sens où l'entendent certains spécialistes de la question dont Arendt. Mais cette crise n'est pas unique : une crise de confiance déchire aussi l'éducation occidentale aujourd'hui et les enseignants aussi bien que l'enseignement lui-même sont attaqués. Des enseignants sommés de souscrire au contrat de performance, soumis à un ensemble de contraintes, soumis au critère d'efficacité, doivent *faire réussir* les élèves. En clair, on les somme de répondre à une mission impossible lors même que l'impossible de l'éducation se dégrade en infaisable. L'acte pédagogique est lui-même en « souffrance » du fait d'une relation pédagogique qui s'étiole et s'éloigne peu à peu de ce que nous avons souligné plus haut : *donner à écouter, à comprendre, à tenir pour vrai et à apprendre*.

En résonance avec la vision arendtienne, pour Mauduit (2003 : 183), « ce qui affecte le système scolaire, ce n'est pas une crise de l'enseignement », mais « une crise de l'usage de l'école », qui se prolonge d'une crise « des usages de l'école », milieu préservé qui a toujours été au centre des luttes sociales. En effet, autrefois, les parents étaient chargés de l'éducation de leurs enfants, l'école, quant à elle, se chargeait de l'instruction. Aujourd'hui, et à regret, l'école, est de plus en plus conçue comme un ersatz de famille, un successeur en mal de reconnaissance, de parents absents ou démissionnaires. Mieux encore, l'échec des réformes tient notamment au renversement de certaines valeurs d'où résulte cette dissymétrie entre le sujet et celui qui lui enseigne ce quelque chose de sacré : le savoir.

De fait, de manière générale, la faillite de l'autorité, notamment l'autorité enseignante, est fondée sur la dissymétrie constitutive de la relation « causale » entre le professeur et l'étudiant où des rapports d'inégalité au niveau de la connaissance, et non plus de la capacité intellectuelle, sont généralement tolérés. Dans ce rapport, la parole n'est entendue que si elle déclenche quelque chose chez le sujet. Et dans ce cas, une parole d'autorité n'a d'effet que si quelque chose vient déstabiliser le sujet. Dans l'acte d'enseigner, même si le sujet est moins souvent sollicité, son apport actif et responsable est très important. À ce propos, Amorim (2007 : 233) souligne que :

L'autorité du maître ne vient pas de sa personne, ne lui appartient pas, mais envoie au *Il* de la culture et des savoirs qui lui ont été transmis par d'autres. La culture et les savoirs sont des tiers car ils appartiennent à tout le monde et n'appartiennent à personne en particulier ; ils se sont produits avant le maître et poursuivront leur travail humanisant après lui.

En somme, la relation duelle maître/élève « enchevêtrée, hasardeuse, cette érotique de la pensée et du transfert », selon les propos de Steiner (2003 : 21-22), devient aujourd'hui une mêlée générale où interviennent les désirs et imaginaires des parents, de l'Institution et de la

société. Le sujet, quant à lui, fait souvent office de « figurant » de cette grande scène où se déploie tout l'imaginaire social souvent incohérent et incompréhensible.

1. 2. La relation pédagogique comme source de réussite du processus éducatif

Dans le cadre d'une politique éducative européenne, l'École aspire à ce que chacun cherche naturellement à garantir et promouvoir sa santé physique et psychique, à réaliser son accomplissement personnel propre. Démarche naturelle, d'ailleurs, qui conduit le sujet à l'éveil du désir d'adaptation et de progrès.

Tout d'abord, qu'en est-il du *désir dans l'acte d'apprentissage* ? *A priori*, le désir est partout. Nous sommes des êtres désirants et, à plus forte raison, prisonniers de nos désirs. Lacan (1998 : 92) définit le désir par un « décalage essentiel par rapport à tout ce qui est purement et simplement de l'ordre de la direction imaginaire du besoin ». Spinoza dit à ce propos que « le désir est l'essence même de l'homme en tant qu'elle est conçue comme déterminée à faire quelque chose » (repris dans Misrahi, 2011 : 18). La critique traditionnelle même du désir stipule que, en fonction de l'objet désiré, il y aurait de bons et de mauvais désirs. Mais, Spinoza rejette cette proposition en affirmant que ce n'est pas l'objet qui crée le désir, mais c'est plutôt le désir qui donne une valeur à l'objet. Ainsi, psychologues et psychanalystes se sont interrogés sur l'origine du désir de savoir.

En effet, ce que les philosophes et psychanalystes tentent de montrer est que tout apprentissage est fondé sur un désir, c'est-à-dire sur quelque chose qui est difficile à comprendre comme pur processus cognitif. La conception du désir se confond sans doute avec le désir de penser, désir de savoir, désir d'entrer en relation, etc.

Ainsi, qu'en est-il du désir de savoir ? Comment passe-t-on du désir de savoir au désir d'apprendre ? Selon Melman (2005 : 42 et 108-109), le désir de l'homme passe fatalement par le langage, il s'inscrit dans et par le langage, il s'annonce toujours comme quelque chose d'indéfiniment ouvert, d'incomplet et d'inachevé car commandé par un manque symbolique totalement imaginaire. Ce qui semble fondamental ici est qu'aucun objet n'est capable de venir combler et satisfaire le désir humain. Aujourd'hui, il n'y a de véritable désir qu'en référence à un support idéal représenté en l'image du semblable qui posséderait l'objet symbolique suscitant l'envie.

Cela dit, transposé à l'acte pédagogique, la question du désir d'apprendre se pose avec acuité. C'est quelque chose qui traite de l'*ailleurs*. Comment un sujet se projette-t-il ou s' imagine-t-il investir une autre place ? Et si, comme le souligne Maurer (2011 : 69), « l'enfant n'a pas envie, besoin, d'apprendre cette langue qui ne signifie rien pour lui, se soucie-t-on de respecter ici sa volonté ? » Ce que l'apprenant a de particulier, c'est qu'il n'a, en réalité, pas besoin de quelqu'un d'autre. L'enseignant est pensé, critiqué comme celui qui gave, ce serait celui qui transforme, qui aide. Cette transformation est ainsi liée à une gratification possible qui devient elle-même le but. Cette question de la gratification n'est plus liée à l'acte lui-même, elle est liée au résultat.

À l'instar de Goldschmidt, les images que représente l'autre langue investie doivent s'accrocher à quelque chose de tangible et de gratifiant, faute de quoi il sera difficile de parler d'apprentissage ou d'appropriation. Pour autant, le désir de savoir du sujet est déterminé par son imaginaire familial. S'agissant d'expatriés, par exemple, le désir est souvent dicté par un tiers, comme l'école qui va prescrire des modèles privilégiant une vision du monde totalement coupée de leurs réalités linguistiques et culturelles. C'est donc, selon le pays d'accueil (à la française, à l'anglaise, à l'américaine...) que ces derniers devront apprendre à comprendre et à se représenter leur univers, à s'identifier inconsciemment à des modèles, symboles et valeurs étrangères adoptés comme s'ils étaient inscrits dans leur propre histoire.

C'est pourquoi le désir imaginaire se heurte souvent à la réalité. Ainsi, confondant la réalité avec la fiction, certains d'entre eux seront amenés à développer, pour s'en défendre, une espèce de personnalité en trompe l'œil ; ce que Winnicott (1970 : 115-131) appelle le « *faux-self* ».

Cifali (1994 : 218-219) explique très clairement comment le rapport au savoir de chaque individu se lie forcément à ce qu'il est. « Apprendre confronte inmanquablement au vide, à l'échec, à la non maîtrise. Ce peut être dangereux, parce que justement ça déplace, fait grandir, éloigne de la proximité des autres, oblige à affronter son intériorité. Apprendre est angoissant ». En effet, pour peu que le lieu de l'apprentissage aménagé pour le sujet parlant soit source d'angoisse, que l'espace d'apprentissage court-circuite ses repères, ses convictions et ses insuffisances, l'échec est inévitable et le savoir peut devenir phobique car on aura failli à l'aspect motivationnel qui stipule que la relation à l'Autre pouvait provoquer « l'apprendre » pour faire plaisir. Seule une articulation du désir de savoir (chez le sujet) et du désir de transmettre (chez l'enseignant) peut présager d'une relation pédagogique réelle et prometteuse.

Cependant, dans cette dynamique de l'apprendre pour « faire plaisir à » au lieu de « c'est d'abord pour moi que j'apprends », l'apport du sujet dans son propre apprentissage est occulté. D'où, perte de la motivation par la manipulation. C'est cela l'essence même de la vie : désirer ne revient point à désirer à sa place.

En conclusion, l'apprentissage et, en ce qui me concerne, celui d'une langue étrangère, apparaît manifestement non plus comme un besoin ou comme une demande mais comme un désir. Si l'entrée dans la langue de l'Autre se fait de façon délibérée grâce au relationnel pédagogique, nul besoin pour l'adulte de servir d'intermédiaire ou de substitut du « faire-plaisir » pour amener le sujet à faire de l'apprentissage d'une langue un désir qui vient de lui et non du désir de l'Autre. La langue n'est pas seulement un moyen. C'est un vrai monde que l'esprit est contraint de poser entre soi et les objets. La parole, quant à elle, c'est ce qui va permettre de se trouver dans la langue comme monde ; l'homme s'invente en elle. Dans la parole, il y a, en effet, quelque chose de positif : dans chaque langue, il y a une vision du monde, vision du peuple qui parle la langue : un entre-deux objet/sujet ; et de négatif : la langue n'est pas un simple instrument d'échange et de communication).

Après plusieurs années d'enseignement et de formation, je me suis aperçue de l'importance

de la portée de nos actes, de nos mots, de nos comportements dans la relation qui s'instaure entre enseignant et apprenant. Ceci m'a alors poussée à me réinterroger sur les conséquences de mes choix pédagogiques. Interroger le lien apprenant-savoir, c'est interroger la place de l'enseignant, redéfinir son rôle dans la relation pédagogique (efficacité de la relation, gentillesse, compréhension, don de soi, canalisation des pulsions, etc.). Ainsi, si l'élève se retrouve en questionnement, mon rôle serait, entre autres, d'imaginer des contextes d'apprentissages divers et variés pour lui faire saisir le contenu du savoir.

2. L'éducation à la dynamique relationnelle pédagogique

Les politiques, les sociétés d'aujourd'hui exigent de plus en plus à l'École. Elles lui imposent des équations éducatives si complexes que la relation pédagogique est souvent appréhendée par les enseignants comme un rapport de forces. Le sentiment d'impuissance face à l'idéal de réussite de tous ainsi que les difficultés du métier se concentrent sur l'exercice de la relation pédagogique avec les apprenants. Il revient, alors, aux enseignants d'inventer des dispositifs adaptés à tous les profils d'élèves, notamment les plus démunis, d'opter pour des modes relationnels différenciés, et ce, pour une qualité d'accompagnement et une médiation efficaces.

L'acte d'apprentissage est conditionné, en partie, par la relation qui lie l'apprenant à l'enseignant, et qui peut être considérée comme le centre des préoccupations pédagogiques. Cette relation suppose forcément un rapport au savoir. Elle est médiation entre celui qui enseigne et celui qui apprend. Selon Benveniste (1966 : 258-266), l'échange, se faisant le plus souvent entre deux êtres de parole, « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet ». En effet, cette dynamique relationnelle pédagogique exige non seulement des choix pédagogiques et didactiques appropriés, mais également une restructuration des attitudes pédagogiques accompagnée d'un nouveau rapport de l'enseignant au savoir et à l'apprenant, une transformation des stratégies éducatives et des logiques de formation, des méthodes d'évaluation.

Cependant, l'énoncé d'une compétence ne détermine ni les méthodes, ni les démarches ou étapes, encore moins les moyens mobilisables pour accomplir l'action sur laquelle elle débouche. D'ailleurs, dans beaucoup de référentiels de langues, il est souvent énoncé que le professeur *doit* (injonction permanente) « être capable de faire face aux conflits », « être capable de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des apprenants » ou « tenir compte de la diversité des élèves », etc. sans qu'aucune indication ne soit donnée sur la manière de faire ou d'y parvenir. C'est ce que Maurer (2011 : 79-80) déplore lorsqu'il évoque le projet de la *Charte européenne du plurilinguisme* comme fonctionnant sous le mode de « l'injonctif sociétal ».

Peut-on, à ce propos, parler de compétence professionnelle lors même que des notions essentielles comme *aptitude, efficacité, tâches spécifiques, qualifications* sont dissoutes et se présentent souvent dans un contexte très alambiqué ?

Le Bureau International du Travail (BIT) repris par Le Goff (1999 : 29) définit la compétence professionnelle comme « l'aptitude à exercer efficacement un métier, une fonction ou certaines tâches spécifiques, avec toutes les qualifications requises à cet effet ». Des éléments tels que la fonctionnalisation des différents savoirs assimilés à la résolution de problèmes complexes rencontrés dans la vie scolaire, sociale ou professionnelle, la différenciation pédagogique entendue comme prise en charge des besoins de chaque sujet dans la singularité de son parcours, ainsi que l'évaluation dans sa fonction formative permettant les remédiations immédiates des apprentissages, sont d'autant de dimensions de la professionnalisation des enseignants.

Ceci induit une implication dans ce qu'il convient de faire dans les différentes situations professionnelles rencontrées dans les actions de l'enseignant en classe, action qui échappe à ce que ce dernier pourrait décider en fonction des savoirs scientifiques qu'il aurait acquis en formation. À moins de volontés propres qui écarteraient routines et attitudes en partie automatisées. D'ailleurs, selon Le Boterf (2009 : 80-81), pour la compétence professionnelle, il s'agit d'aller du « *savoir exécuter* » au « *savoir-agir* » dans des situations complexes notamment :

- Savoir aller au-delà du prescrit ;
- Savoir décider « quoi faire » ;
- Savoir faire des choix ;
- Savoir innover ;
- Savoir prendre des risques ;
- Savoir s'y prendre face à une situation-problème ;
- Savoir prendre des responsabilités ;
- Savoir construire et/ou entretenir une relation pédagogique positive et prometteuse avec les apprenants, etc.

Aujourd'hui, je me rends compte combien il est difficile pour l'enseignant de concevoir tout cela en plus des divers types de relations qui relient le sujet au savoir et au professeur dans un dispositif d'apprentissage. L'exercice de l'autorité et la gestion de comportements perturbateurs et, plus largement, de l'hétérogénéité sont d'autant d'éléments qui parasitent le bon déroulement de l'agir professoral. L'enseignement est, pour ainsi dire, soumis à un ensemble de contraintes si fortes implicitement qu'on en a une sorte de regret. Lang (1999 : 69) reste convaincu que si la professionnalisation de l'enseignement ne peut se réaliser sans la contribution des enseignants, elle doit aussi s'appuyer sur une politique claire et sur des supports institutionnels qui l'encouragent, la soutiennent et y participent à partir de leurs missions respectives :

L'enseignement est un processus soumis à un ensemble de contraintes fortes dont les caractéristiques sont la multidimensionnalité, qui renvoie à la diversité des registres de l'activité et des événements – transmission des savoirs / structuration des activités pédagogiques / évaluation / régulation de l'ordre), la simultanéité de ces événements et actions, l'immédiateté,

car l'action n'attend pas, l'imprévisibilité de ce qui peut survenir, la visibilité, qui souligne la dimension publique de l'activité, chaque action de l'enseignant étant observée par les élèves, l'historicité, qui souligne la continuité et la dynamique de la relation en classe, source d'un *modus vivendi*.

Conclusion

En définitive, nul besoin de se réjouir ici de la charge qu'induisent les discours et les pratiques effectives de la compétence dans le processus d'apprentissage. Il n'est pas non plus question de se réjouir du fait qu'un sujet soit compétent. Il s'agit simplement de mettre en action un processus susceptible de rendre compétent l'enseignant. L'enjeu de la notion de compétence n'est pas de subvertir le bien fondé des formations. Ce n'est pas, non plus, associer le management dans le sens de multiplier les bilans de compétences et autres contrats d'objectifs. C'est réfléchir pour mieux définir les conditions, les moyens et les finalités de ces formations dont les modalités permettront de construire une compétence.

Aujourd'hui, s'il est question de reconstruire l'école, ce n'est pas selon les exigences de la mondialisation qui cantonne dans un modernisme absolu et aveugle. Il s'agit également de repenser le modernisme, non plus comme une logique de fuite en avant, mais de souscrire notre existence à un programme réfléchi qui permettrait d'inscrire la modernisation dans la perspective d'un héritage historique. La prise en compte de cela suppose de construire l'hypothèse d'une culture de l'école qui donnerait sens à ce qui fait fondamentalement une société. Cette dimension participerait alors des différentes visions du monde qu'un sujet se construirait progressivement et intelligemment au fil de son existence.

Quelques propositions de formation à la relation pédagogique dans le processus éducatif

- *Former à la formation continue personnelle* en vue de favoriser le développement des compétences professionnelles : rencontres entre enseignants pour les aider à se mettre en phase et leur permettre l'acquisition de nouvelles compétences leur facilitant la mise en œuvre efficace et efficiente des programmes d'études. Ce sera l'occasion aussi d'interroger les attitudes, les comportements pédagogiques et leurs enjeux sur les apprenants ; mettre en avant la notion de posture et en questionner l'importance dans le processus de formation. L'enseignant devrait être, en fait, transmetteur de signes et non prestataire de services.
 - *Installer une relation pédagogique de qualité* pour éviter toute rivalité entre enseignant et apprenant. D'abord, le climat psychologique fondé sur la présence constante de l'enseignant permet au sujet de se sentir à l'aise, accepté et partant, être disposé au travail scolaire ; de s'impliquer activement dans les apprentissages et la vie de la classe ; d'acquiescer le sens des responsabilités, de l'intérêt général et un esprit critique. Le rapport d'intérêt et de motivation au savoir, de plaisir et de sécurité à « l'ap-
-

prendre », de confiance et de plaisir à l'école, sont un gage de réussite indéniable pour chacun des deux protagonistes. Parallèlement à cela, sur le plan sociologique, les enjeux de la relation pédagogique favoriseraient la réussite scolaire grâce à l'autonomie ; l'intégration sociale permettra l'ascenseur social et, par conséquent, l'insertion professionnelle.

- *Instaurer un climat de confiance positif* par le dialogue et la communication, un climat de classe propice aux échanges et à l'apprentissage qui facilite le travail intellectuel dans la classe et abaisse les tensions et résistances rencontrées par la dynamique relationnelle de chacun des partenaires. Ceci permettra au sujet à mieux se connaître sur le plan cognitif, à prendre conscience de ses atouts et faiblesses, à accepter l'Autre dans ses différences et à mobiliser sa volonté vers le changement et la cohésion.
 - *Insuffler une dynamique d'enseignement* qui se traduirait, d'une part, par des conditions permettant à l'apprenant de surmonter l'obstacle de son apprentissage, d'autre part, par une pédagogie diversifiée qui permettrait d'affiner ou de modifier certaines des pratiques relationnelles et offrirait un éventail plus grand de modes d'acquisition des savoirs (adopter une posture d'accompagnement).
 - *Mettre en place un contexte d'échange* où s'articulent, à la fois, la liberté de l'apprenant vis-à-vis du désir d'apprentissage et la rigueur d'un cadre susceptible de rendre possible ces apprentissages. L'enseignant a pour tâche de rendre possible la demande des élèves, en les confrontant à un plus grand ensemble d'objets culturels. Il doit s'efforcer de leur en montrer l'intérêt afin de rendre possible dans la vie adulte, des choix raisonnés.
 - Enfin, dans un contexte mondialisé, *former à la gestion de la diversité culturelle*. Accepter l'Autre passerait par une confrontation interculturelle au réel et à la diversité. Dans le Centre de Linguistique Appliquée (CLA) où j'enseigne, la culture française rencontre tous les jours celles du monde et provoque chez les ressortissants des deux cultures (française et étrangère) l'étonnement que cela ne se passe pas comme chez soi. Amener l'enseignant à réinterroger son identité linguistique et culturelle en lui faisant « prendre conscience de son propre plurilinguisme ainsi que de son propre pluriculturalisme et des implications que le changement, le choc culturel, la confrontation à l'autre ont sur le modelage identitaire » (Carrasco Perea et Piccardo, 2009 : 19-21). Saisir la culture en actes est essentiel pour apprendre et comprendre. Ici, la démarche interculturelle n'est pas uniquement dans l'enseignement d'une langue, mais aussi dans la dimension humaniste de formation citoyenne, il s'agit de promouvoir l'altérité, de se socialiser au pluriel, de faire avec l'Autre en vue d'un objectif commun.
-

Références bibliographiques

- AMORIM M., 2007, *Raconter, démontrer... survivre. Formes de savoirs et de discours dans la culture contemporaine*, Toulouse, Éditions Érès, coll. « Humus – Philo ».
- ANDERSON P. et LASELDI-GRELIS, 2003, « De la langue originaire à la langue de l'autre », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 131, p. 343-356.
- BENVENISTE É., 1966, *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, Gallimard, coll. « Tel ».
- , 1974, *Problèmes de linguistique générale 2*, Paris, Gallimard, coll. « Tel ».
- BOURDIEU P., 1977, « L'économie des échanges linguistiques », dans P. ENCREVÉ (dir.), « Linguistique et sociolinguistique », *Langue française*, n° 34, p. 17-34.
- CARRASCO PEREA E. et PICCARDO E., 2009, « Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant », dans M. MATTHEY et D.-L. SIMON (dir.), « Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives », *LIDIL*, no 39, p. 19-42. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/lidil/2735>>.
- CASTARÈDE M.-F., 1987, *La voix et ses sortilèges*, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Confluents psychanalytiques ».
- CIFALI M., 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, coll. « L'Éducateur ».
- COSMOPOULOS A., 1999, « La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative », dans J.-C. SALLABERRY (dir.), « L'alternance : pour une approche complexe », *Revue française de pédagogie*, vol. 128, p. 97-106. Disponible sur : <http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_128_1_1078>.
- FREUD S., 1984, *Résultats, idées, problèmes (1890-1920)*, Paris, PUF, coll. « Bibliothèque de psychanalyse », tome 1.
- LACAN J., 1998, *Le Séminaire. Les formations de l'inconscient (1957-1958)*, texte établi par J.-A. Miller, Paris, Éditions du Seuil, coll. « champ freudien », tome 5.
- LANG V., 1999, *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF, coll. « Formation permanente éducation adultes ».
- LE BOTERF G., 2009, *Ingénierie et évaluation des compétences*, 5^e éd., Paris, Éditions d'Organisation, coll. « Ressources humaines ».
- LE GOFF J.-P., 1999, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, coll. « Sur le vif ».
- LYOTARD J.-F., 1979, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Critique ».
- MAUDUIT J.-B., 2003, *Le territoire de l'enseignant. Esquisse d'une critique de la raison enseignante*, Paris, Klincksieck, coll. « Philosophie de l'éducation ».
- MAURER B., 2011, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
-

MELMAN C., 2005, *L'homme sans gravité*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais ».

MISRAHI R., 2011, *Spinoza : Une philosophie de la joie*, Paris, Médicis-Entrelacs, coll. « Sagesses éternelles ».

RICEUR P., 1955, « La parole est mon royaume », *Esprit*, n° 223, p. 192-205. Disponible sur : <<http://www.jstor.org/stable/24254169>> ou <<http://leportique.revues.org/263>>.

STEINER G., 2003, *Maitres et disciples*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais ».

STEINER G. et LADJALI C., 2003, *Éloge de la transmission : le maître et l'élève*, Paris, Albin Michel.

VIAL J., 1975, *Vers une pédagogie de la personne. (Des groupes de niveau au travail indépendant)*, Paris, PUF.

WINNICOTT D.-W., 1970, *Processus de maturation chez l'enfant*, trad. par J. Kalmanovitch, Paris, Payot, coll. « Sciences de l'homme ».

L'intégration des TICE dans la classe de FLE à travers le scénario pédagogique : un défi pour l'acquisition des niveaux A1 et A2 du KPG

Lida MAVRIDOU
Enseignement public

Introduction

Notre objectif consiste à prouver, d'une part, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans la classe du français langue étrangère (FLE) à travers le scénario pédagogique (SP), et d'autre part, l'utilité du SP comme moyen important d'apprentissage du FLE. L'intégration des TICE et du SP peuvent guider les apprenants vers l'obtention d'une certification de connaissance du français langue étrangère aux niveaux A1 et A2, et en l'occurrence dans le cadre du KPG (Certificat d'État hellénique de Connaissance des Langues).

Dans le cadre de cette présentation, nous procéderons, dans un premier temps, à la description des fondements théoriques sur lesquels s'est fondée l'intégration du SP en classe de FLE, à savoir le *Cadre commun interdisciplinaire pour la scolarité obligatoire* (DEPPS), les *Programmes Analytiques d'Études du français* (APS) et le *Programme d'Études Commun pour les Langues Étrangères* (EPS-XG) en relation avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

Nous passerons, par la suite, à une présentation plus détaillée de la recherche effectuée, dont l'objectif est double : d'une part, repérer les intérêts, les besoins et l'attitude des apprenants envers l'enseignement et l'apprentissage du FLE ; d'autre part, l'attitude et l'opinion personnelle des enseignants concernant l'intégration des TICE dans la classe de FLE. L'enquête a été réalisée au mois de février-mars 2010. Cette enquête nous a convaincue de l'intégration des TICE dans la classe de FLE à travers le SP.

Conformément aux résultats qualitatifs de l'enquête, nous avons proposé en classe de FLE des SP intégrant des TICE, dans le but de motiver les apprenants à participer aux épreuves du KPG. Nous mentionnerons également les résultats obtenus lors de l'intégration du SP en classe de FLE et les taux de réussite des apprenants aux épreuves du KPG des niveaux A1 et A2, mais aussi les difficultés que nous avons rencontrées tout au long du trajet.

1. Le CECRL et le scénario pédagogique : caractéristiques générales

Le scénario pédagogique s'inscrit dans la perspective méthodologique actionnelle, qui

est proposée par le CECRL. Un des objectifs principaux du CECRL est l'accomplissement d'actions sociales. « L'utilisateur et l'apprenant d'une langue sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches, dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

L'apprenant, l'enseignant et l'ordinateur deviennent le nouveau triangle didactique (Mangenot, 1998). Le SP s'inscrit dans la pédagogie de projet, intégrée dans les DEPPS et les APS (Journal Officiel hellénique n° 13668 du 18 octobre 2001). Cependant, il n'existe pas de référence particulière concernant le SP.

1. 1. La pierre angulaire du SP : la tâche

Une tâche est un ensemble d'actions réalistes qui donnent lieu à une production langagière écrite déterminée par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) comme activité langagière communicative, décrite dans un cadre réel et dans une situation de problèmes à résoudre. Afin de réaliser des tâches de communication, l'utilisateur de la langue doit s'impliquer dans des activités langagières communicatives (Conseil de l'Europe, 2001, chapitre 4), tout en mobilisant ses propres stratégies, liées à ses compétences (ses capacités et ses ressources).

Les compétences à communiquer langagièrement sont déclinées en trois composantes : compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique et se précisent à travers : un sujet/apprenant, une situation et « sa famille de situations », un contexte, une tâche, les ressources dont l'apprenant dispose et une évaluation.

2. Le Cadre Commun des Études pour les Langues Étrangères (EPS-XG)

L'EPS-XG consiste en une innovation pédagogique actuelle. Ses caractéristiques principales sont les suivantes :

- C'est un programme structuré autour des principes du CECRL, commun pour toutes les langues étrangères de l'éducation nationale.
 - Il représente une partie importante de la nouvelle politique des instances éducatives pour les langues étrangères.
 - Il concerne toutes les langues étrangères actuellement enseignées dans les établissements scolaires grecs du secteur public, mais surtout il est valable pour toute langue qui peut être enseignée à tout moment (italien, espagnol).
 - Il est aligné sur la philosophie du KPG – il répond aux mêmes finalités que celles fixées par le KPG – permettant aux apprenants de se préparer afin de se présenter à la certification nationale.
 - Il est conçu de telle façon qu'il ne soit pas influencé par d'éventuels changements provenant de décisions politiques mais il apporte lui-même des changements concernant les objectifs de l'enseignement, les valeurs pédagogiques et les priorités de l'éducation.
 - Il adopte les principes de l'École Nouvelle¹ et exprime les préoccupations principales du DEPPS et APS, dans le but de contribuer au développement du citoyen à travers
-

l'apprentissage des langues étrangères.

3. L'EPS-XG (Cadre Commun des Études pour les Langues étrangères) et le SP

L'EPS-XG et le KPG s'appuient sur la considération de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère comme système communicatif qui valorise l'interaction, l'apprentissage en contexte, le développement de la compétence communicative à travers des simulations, des tâches/activités communicatives, la médiation et la résolution des problèmes.

Le SP guide les apprenants vers l'obtention d'une certification du KPG. Les épreuves du KPG sont conformes à l'articulation, les étapes et les outils du scénario pédagogique. Par conséquent, les apprenants, en s'entraînant à la réalisation de tâches/activités afin de résoudre le problème posé, développent des habiletés, des aptitudes, des compétences nécessaires à l'obtention de la certification du KPG, ce que prône aussi l'EPS-XG.

Le SP pourrait être intégré à ce programme exceptionnel comme un moyen flexible et facile à utiliser pour toutes les langues étrangères enseignées dans l'éducation grecque et proposées par le Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes, puisqu'il vise à guider les apprenants à leur autoévaluation, leur autonomisation et leur reconnaissance de certification, leur ouvrant de plus larges perspectives pour leur vie professionnelle.

4. Le SP, quels enjeux ?

Le SP constitue un moyen de renouveler les pratiques pédagogiques et d'améliorer les méthodes d'enseignement, mais aussi représente un outil performant pour favoriser l'apprentissage. Il est centré sur l'apprenant : il suscite ses pistes d'intérêts, il répond à ses besoins, il met en valeur les tâches ludiques et motivantes. Il constitue, également, un moyen important qui facilite l'intégration des TICE en classe de FLE, dont les fonctions pédagogiques sont au nombre de cinq : l'information, la communication, la collaboration, la production et la publication.

De plus, le SP s'avère efficace pour le développement de la compétence culturelle/interculturelle. Il optimise l'utilisation des ressources internes de l'apprenant (savoir, savoir-faire, savoir-être et attitudes) et externes (l'équipement de son environnement) pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui. Il établit une relation entre l'éducation, la formation et l'emploi. Il favorise la cohésion sociale, l'égalité des chances, la citoyenneté active.

Les outils à intégrer en classe de FLE à travers le scénario pédagogique sont les suivants :

- Les documents écrits et/ou numériques : l'écrit et le traitement de texte (TT) / le document audiovisuel-télévisuel / l'image fixe / animée / la publicité ;
 - Les technologies web 1. 0 : l'hypertexte / le courrier électronique / le chat / le forum ;
 - Les technologies web 2. 0 : Facebook (Myspace, LinkedIn, Hi5) ; Twitter ; Blog (Blogs personnels, thématiques) ; Wiki ; le vidéo-chat (Skype, etc.) ; Podcasts (MP3, iPod) ; Videocasts (mp4) et YouTube.
-

5. Notre recherche : apprenants adolescents et enseignants de la région du Pirée

Nous avons mené une enquête à travers des questionnaires afin de repérer d'une part les intérêts, les besoins et l'attitude des apprenants envers l'enseignement/apprentissage du FLE et d'autre part l'attitude et l'opinion personnelle des enseignants concernant l'intégration des TICE dans la classe de FLE.

L'enquête a été réalisée dans 51 collèges publics de la région du Pirée, et y ont participé, en répondant à des questionnaires, 2. 146 apprenants et 56 enseignants. L'enquête a relevé les données suivantes : en ce qui concerne les apprenants adolescents, ils ont privilégié les relations amicales, les sorties, les sports, la musique, les voyages. Ils s'intéressent particulièrement à la technologie, portable, ordinateur/tablette, jeux vidéo, télé et cinéma.

6. Résultats qualitatifs de la recherche

6. 1. En ce qui concerne les apprenants adolescents et le cours de FLE, leurs choix à intégrer en classe de FLE

Les apprenants choisissent les sujets liés à la vie quotidienne et à notre époque :

- Les célébrités françaises – les stars du cinéma, des sports, etc. (69 %) ;
- La cuisine française (recettes, art culinaire, etc., 68 %) ;
- Les mœurs et les coutumes des Français (61 %) ;
- L'écologie et l'environnement (59 %) ;
- La télévision et le cinéma (57 %) ;
- La mode (56 %) ;
- La vie quotidienne de la famille française et des adolescents français (55 %) ;
- La musique (55 %) ;
- Les villes françaises et le monde francophone (55 %) ;
- Les associations humanitaires francophones (52 %) ;
- La santé (le SIDA) en France et dans le monde francophone (51 %).

6. 2. En ce qui concerne les enseignants de FLE

Notre recherche s'est aussi étendue aux enseignants de FLE de la région du Pirée, afin de repérer les techniques utilisées dans l'enseignement du FLE, leur attitude face à l'intégration des TICE dans la classe de FLE mais aussi leur opinion personnelle à l'égard de la motivation des apprenants face au FLE. Les enseignants ayant répondu au questionnaire sont des femmes, de 31 à 40 ans (12 %) et de 41 à 60 ans (88 %) et qui ont de 10 à 26 ans de service, dont 7 % titulaires d'un DEA ou Master 2.

Les enseignantes privilégient les habiletés de production écrite (a), utilisant des documents authentiques ; de production orale (b) réalisant des projets en classe de FLE ; de compréhension écrite (c) ; de compréhension orale (d). Dans leur ensemble (95 %), ils privilégient des activités communicatives.

La plupart des enseignants utilisent des multimédias pour leurs cours (magnétophone et lecteur CD) mais rarement l'ordinateur (10 %) ou la vidéo/télé, à cause du manque existant dans la plupart des collèges. En ce qui concerne l'intégration du SP (utilisant les TICE) en classe de FLE, la majorité des enseignantes ne l'ont pas intégré dans leurs cours.

7. L'intégration du SP en classe de FLE

Pour réaliser l'intégration du SP en classe de FLE, nous avons conçu cinq scénarios pour chaque classe du collège, la première, la deuxième et la troisième du collège grec (5^e, 4^e et 3^e du collège français).

Le sujet principal de chaque scénario est conforme aux intérêts et aux besoins des apprenants selon la recherche menée dans les collèges de la région du Pirée : les sports, la musique, les BD (extrait filmique), les adolescents français (le verlan/rerelations sentimentales/vidéo-clip), les fêtes (traditions culinaires françaises).

Tous les SP intègrent les TICE et privilégient la recherche documentaire sur Internet. Les objectifs sont fixés selon les DEPPS et les APS.

8. Résultats obtenus

Pendant le déroulement du premier scénario, les apprenants ont affronté certaines difficultés par rapport au respect du temps fixé et à la création des tandems et des groupes de quatre ou cinq. Les apprenants, déjà initiés à l'utilisation des TICE, se sont entraînés à un travail « professionnel » : lecture critique, prise de notes, perception visuelle et auditive d'un document télévisuel/audiovisuel, utilisation des outils des nouvelles technologies.

Les apprenants sont entrés en contact avec la langue et la culture cibles en temps synchrone et asynchrone, et ce fait les a motivés davantage. Les plus faibles et les plus timides ont trouvé, eux aussi, leur « place » dans cette classe de FLE, une classe interactive et « numérique ». Les SP, réalisés en classe de FLE, ont donné la possibilité aux apprenants de s'entraîner aux épreuves du KPG, puisqu'ils se sont alignés sur les critères du KPG.

Les classes, dans lesquelles nous avons réalisé les SP, sont les suivantes : la classe A : 12 apprenants ; la classe B : 13 apprenants et la classe C : 15 apprenants. Les classes dont les apprenants ont participé aux examens du KPG de la session de mai 2012, sont les suivantes : classe A : 9 ; classe B : 8 ; classe C : 7.

Parmi le reste des apprenants qui n'ont pas accepté d'y participer, certains (ayant de grandes difficultés d'apprentissage) ont éprouvé un manque de confiance en eux, d'autres n'ont pas discuté avec leurs parents cette possibilité et/ou leurs parents ne se sont pas montrés convaincus de l'utilité d'une certification à travers l'école publique. Un petit nombre (trois élèves de la classe C1) a montré de l'indifférence.

9. Conclusion

Le SP actuellement conforme au *Programme d'Études Commun pour les Langues Étrangères* (EPS-XG) devrait être intégré, adopté et adapté en classe de FLE de façon simple et efficace, comme une unité du manuel de FLE, comme un outil parfaitement utilisable. Le SP doit comporter tout ce que les apprenants aiment, considèrent intéressant et désirent ; il doit s'appuyer sur leurs centres d'intérêts.

Le SP, comme outil flexible, se transforme en moyen didactique primordial, quand l'enseignant l'intègre dans sa classe et l'utilise fréquemment. Toutes les réflexions citées ci-dessus, nous amènent à dire que le SP bouleverse l'attitude indifférente et quelquefois négative des apprenants de FLE et les aide à obtenir une certification A1/A2 du KPG.

Références bibliographiques

CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.

MANGENOT F., 1998, « L'apprenant, l'enseignant et l'ordinateur : un nouveau triangle didactique ? » conférence à St-Vincent (Val d'Aoste), *Actes du colloque Linguaggi della formazione : l'informatica*, organisé par l'IRRSAE, (institut régional de recherche, d'expérimentation et de formation continue) du Val d'Aoste, (Saint-Vincent, 5-6 septembre 1996). Disponible sur : <<http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/publicat.htm>>.

Notes

¹ L'École Nouvelle du XX^e siècle : centrée sur l'apprenant, ouverte à la société, aux idées, aux connaissances, une école innovante, « verte », numérique, tolérante, sans discriminations et inégalités, développant chez les apprenants les compétences communicatives, transversales, une école qui fonde la réussite scolaire (Programme opérationnel de l'Éducation et de l'Apprentissage tout au long de la vie, *Cadre de Référence Stratégique National* 2007-2013).

Créer son album en classe de FLE/FOS : un conte accompagné d'activités ludiques autour des quatre compétences

Catherine MAVROMARA-LAZARIDOU

Université Démocrite de Thrace – Département des Sciences de l'Éducation

Noémie CHOIMET

Université Démocrite de Thrace – Département des Sciences de l'Éducation

Actuellement les objectifs de l'enseignement des langues vivantes, définis par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), préconisent un apprentissage des langues « en action ». Dans cette perspective actionnelle, qui veut des apprenants-usagers « acteurs sociaux », nous avons pratiqué la pédagogie de projet. Par son dynamisme, elle favorise la motivation chez les apprenants et développe un esprit de recherche et d'expérimentation. Nos apprenants, étudiants en Sciences de l'Éducation de l'Université Démocrite de Thrace, produisent du matériel pédagogique propre à constituer une base de données ré-exploitable dans des classes de FLE. Ils créent des albums de jeunesse, accompagnés d'un recueil d'activités ludiques portant sur les quatre compétences : compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites. Puis, à l'aide de cette double production, ils animent un atelier avec des élèves du primaire (niveau A1).

Dans cet article, nous précisons d'abord le rôle de l'album de jeunesse dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Puis, nous décrivons la méthodologie de notre projet et sa mise en place. Enfin, nous présenterons les résultats de son évaluation, recueillis à l'aide d'un questionnaire fermé.

1. L'album de jeunesse en classe de FLE

Genre à part entière de la littérature, l'album de jeunesse se caractérise par son recours à l'art d'écrire et d'illustrer. C'est aussi et surtout un objet attrayant pour les enfants, riche par sa qualité graphique et littéraire. Salerno (2006 : 51) définit d'ailleurs l'album de jeunesse comme un :

ouvrage illustré dont les illustrations apportent au texte un éclairage différent. Contrairement à sa fonction dans l'imagier, l'illustration ne redit pas le texte mais lui fait prendre une dimension significative à un niveau supérieur. Ce peut être une note d'humour, un clin d'œil au lecteur, un approfondissement du sens, voire un point de vue différent de celui du texte.

Cette définition souligne le rôle très important joué par l'image, qui confère au récit une puissance particulière. Aborder un texte nu, sans illustrations, peut sembler effrayant à un jeune lecteur. L'image, au contraire, lui permet de ne pas perdre le fil de l'histoire, et fait office de lien avec le texte.

D'après Anastassiadi (2007), l'image exerce trois fonctions essentielles : descriptive, narrative, et esthétique. Sa fonction descriptive permet à l'enfant de situer l'action, son décor, et d'entrer facilement dans l'univers propre à l'histoire. Sa fonction narrative aide à comprendre la progression du récit et complète les informations données par le texte. Enfin, sa fonction esthétique, essentielle, permet au jeune lecteur d'éduquer son œil. Elle active son imaginaire, fait appel à sa créativité, à son sens artistique. Une image, qu'elle soit « très laide » ou « très belle », permet aussi d'ouvrir un espace de dialogue esthétique « critique » entre l'enfant et l'enseignant.

Soulignons que l'album, malgré son attrait, ne peut pas être utilisé en classe sans réflexion. Son choix en fonction des objectifs d'enseignement est crucial pour l'enseignant, qui joue un rôle de médiateur entre sa classe et l'album. Comment sélectionner un album ? Schlemminger (2006 : 117-121) a apporté quelques éléments de réponse :

- La qualité des images : elles doivent être simples, lisibles, sans être trop infantilisantes.
- Le schéma narratif, lui aussi simple et facilement identifiable par les élèves : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, élément de résolution et dénouement de l'intrigue.
- De même, le sujet traité doit être adapté à l'âge des enfants, en proscrivant toute infantilisation. D'un point de vue « psychopédagogique » l'histoire doit correspondre au niveau mental, psychologique et affectif des futurs lecteurs.
- Enfin, le langage, lui aussi, doit être adapté aux connaissances des élèves. Même s'ils ne comprennent pas tout, il est important que les apprenants ne soient pas complètement perdus par l'emploi d'un certain lexique ou de certaines expressions.

De même, en lisant l'album, l'enseignant n'hésitera surtout pas à jouer, à mimer, à répéter, à changer les intonations de sa voix, à encore répéter... Cela contribue à maintenir l'attention des enfants et permet l'empathie avec les personnages. Ils comprendront mieux, pourront assimiler et mémoriser du vocabulaire, des expressions encore inconnues ou mal maîtrisées. Bien qu'un peu délaissés par la didactique du FLE, les albums présentent donc plusieurs avantages. Ils nourrissent l'imaginaire de l'enfant, en lui faisant découvrir une nouvelle langue, de façon plus ludique que les manuels scolaires.

2. Présentation du projet

Pour valoriser les albums de jeunesse en classe de FLE et rendre nos étudiants « acteurs sociaux » et « apprenants créatifs », nous avons adopté une perspective actionnelle.

Tout d'abord, les étudiants, en groupe, ont choisi leurs albums, selon les critères de Schlemminger (2006 : 117-121), en se mettant à la place de l'enseignant médiateur. Ensuite, ils ont créé leurs albums mobiles, d'une dizaine de pages chacun, au format A3. L'histoire a été illustrée et réécrite dans un langage adapté à des enfants de 10 ans de niveau A1. Images et textes ont été scratchés, afin de les bouger et de jouer à l'infini avec eux. Parallèlement, ils ont produit du matériel pédagogique (vignettes, cartelettes, figurines...) et imaginé des activités autour des quatre compétences. Enfin, ils ont animé des ateliers dans « La Maison d'Antoinette¹ ».

Afin de mettre en place notre projet de façon efficace, nous avons suivi un « modèle » (Mavromara-Lazaridou, 2006), découpé en quatre étapes : (1) *Naissance du projet*, (2) *Structuration*, (3) *Réalisation*, (4) *Évaluation*.

1. Naissance du projet

1. 1. Élaborer le diagnostic de la situation

Dans un premier temps, une évaluation externe analyse l'environnement, les ressources et les disponibilités, en personnes et en moyens. (a) Il était possible d'impliquer activement les étudiants dans les programmes éducatifs de « La Maison d'Antoinette » et aussi de travailler directement en partenariat avec des classes d'écoles primaires de la ville. (b) La plupart des étudiants avaient accès à Internet.

Dans un second temps, une évaluation interne a porté sur nos apprenants, leurs intérêts, leurs besoins, leurs désirs, leur rapport à la langue française : (a) ils étaient plutôt intéressés par les albums de jeunesse qui présentaient des contes et enthousiastes à l'idée d'entrer en contact avec de jeunes enfants de l'Association ; (b) leur niveau correspondait au B1 du CE-CRL. Cette analyse de la situation permet par la suite une meilleure définition du projet.

1. 2. Définir le projet

Thème : création d'un album mobile autour d'un conte, accompagné d'activités ludiques.

Lieux : salle de classe, salle multimédia, domicile et locaux de « La Maison d'Antoinette ».

Public : 20 étudiants, 40 enfants (primaire : 5^e année), 2 stagiaires, 1 professeur de FLE.

Objectifs généraux :

- Pour les étudiants : créer une motivation d'apprentissage de la langue à travers la production de matériel pédagogique.
- Pour les enfants : créer une motivation d'apprentissage de la langue à travers les activités ludiques.
- Pour les étudiants et les enfants : développer des savoirs, des savoir-faire (compétences communicatives et méthodologiques) et des savoir-être (attitudes et comportements) ; développer la créativité par la réalisation des activités proposées.

Supports : albums de jeunesse, bricolages, jeux et activités.

Durée : un semestre.

Produit fini : (a) album mobile ; (b) matériel pédagogique ; (c) animation d'un atelier pour les enfants.

1. 3. Déterminer la stratégie

Les étudiants ont formé 5 groupes de 4-5 apprenants chacun. En cours, le professeur et les étudiants ont réécrit les textes des albums, ont préparé des activités pédagogiques et les ateliers. Même si, dans le groupe, tous sont chercheurs, réalisateurs de matériel, animateurs des ateliers et responsables de la bonne réalisation du projet, il existe quand même une séparation des rôles :

- Le coordinateur : il veille à l'organisation du groupe et communique avec le professeur.
- Le secrétaire : il note les recherches, les idées lancées au fil du travail, la bibliographie consultée ainsi que la rédaction élaborée collectivement.
- Le photographe : il prend des photos pendant la réalisation du matériel.
- Le rapporteur : il présente le produit fini aux autres groupes.

2. Structuration du projet

Cette phase permet d'affiner le projet en faisant l'inventaire des tâches, mais aussi de le planifier en déterminant sa programmation ainsi que sa progression.

2. 1. L'inventaire des tâches

- Choix de son album de jeunesse.
- Réalisation de l'album mobile.
- Création du matériel pédagogique et des activités ludiques.
- Rédaction de consignes simples et précises destinées aux enfants dans le but de réaliser les activités proposées.
- Animation d'un atelier au sein de « La Maison d'Antoinette ».
- Prise de photos pendant la réalisation du matériel, de la mise en place de l'atelier.
- Présentation du produit fini en classe (PowerPoint).
- Évaluation du projet.

2. 2. Les objectifs liés aux tâches

Bien entendu, ces tâches répondent à des objectifs spécifiques : cognitifs, méthodologiques, socioculturels. Les étudiants travailleront, au même titre que les enfants, leurs quatre compétences. Ils devront, en effet, choisir une histoire, la rédiger, avant de la lire et de l'expliquer de manière simple et intelligible aux enfants. Tout cela en élaborant également des consignes précises afin de réaliser des activités simples en parallèle.

De même, étudiants comme élèves développeront de nombreux « savoir-être ». Ils apprendront, au cours de ce projet, à collaborer, à respecter l'autre, à être autonomes et responsables, à exprimer leurs qualités artistiques, et leur créativité.

	TÂCHES	OBJECTIFS LIÉS AUX TÂCHES		
		LANGAGIERS	MÉTHODOLOGIQUES	SAVOIR-ÊTRE
1	Inventaire des contes et choix d'une histoire	Lire et comprendre (compréhension écrite)		Collaboration
2	Réalisation de l'album (écriture / réécriture + illustrations)	Vocabulaire du conte Temps du passé + présent narratif	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter un planning ; - Être force de proposition ; - Rechercher, choisir et réaliser ; - Faire un travail manuel (coller, couper, dessiner). 	Créativité Expression artistique Collaboration Respect de l'autre Responsabilité Autonomie Confiance en soi
3	Production d'activités ludiques	Travail sur les quatre compétences [compréhension orale (CO) ; expression orale (EO) ; compréhension écrite (CE) ; expression écrite (EE)]		
4	Rédaction de consignes simples et précises	Vocabulaire méthodologique Impératif		
5	Animation d'un atelier d'éveil à la langue française	Vocabulaire du conte Prononciation+EO	S'organiser Exécuter Animer	Confiance en soi
6	Prise de photos en amont et en aval de la présentation		Faire preuve de rigueur – n'oublier aucune étape et être capable de les retranscrire	Responsabilité Autonomie
7	Présentation du produit fini en classe (PowerPoint)	Vocabulaire du conte + Vocabulaire lié aux activités et aux consignes	S'exprimer correctement à l'oral	Confiance en soi
8	Évaluation du projet			Responsabilité Collaboration

Document 1 : objectifs liés aux tâches

2. 3. Planification du projet

La planification des tâches, étape initiale du projet, a utilisé la technique du P.E.R.T.² Les différentes tâches sont listées, puis classées dans un ordre logique de réalisation en estimant la durée de chacune.

Huit séances, de 3 heures chacune, ont été prévues au 2^e semestre, et une séance d'une heure et demie (1h30) pour l'animation de chaque atelier (cinq ateliers menés en parallèle, soit quatre étudiants et dix élèves par atelier).

3. Réalisation du projet

On distingue 4 phases.

1^{re} Phase

Après la formation des groupes, les étudiants choisissent leur album. Puis, au sein du groupe les rôles sont distribués.

2^e Phase

Les groupes élaborent le projet en classe et en dehors. Ils échangent des idées, font des recherches, fabriquent du matériel, préparent les différentes activités à destination des élèves. Les deux stagiaires françaises de « La Maison d'Antoinette » les aident et les guident dans leurs tâches. Le professeur est également disponible pour aider les différents groupes, qu'il rencontre d'ailleurs, chacun à son tour, pour mesurer l'avancement de leurs travaux.

Le travail en classe permet à l'ensemble des étudiants de se perfectionner en prenant des décisions menant à terme à :

A. La réalisation de l'album mobile

Les étudiants réalisent entre 8 et 10 images, au format A3, retraçant les aspects déterminants de l'histoire choisie, qu'ils réécrivent ensuite en version simplifiée, adaptée au niveau A1. L'histoire, très courte, est divisée en autant de vignettes que d'images. Chacune des vignettes est dotée d'un scratch, ce qui permet de la coller sur n'importe quelle image, et ainsi les élèves peuvent jouer à retrouver l'ordre logique du récit.

B. La réalisation du matériel pédagogique et des activités ludiques

Pour prolonger le travail autour de l'album et mettre l'accent sur les quatre compétences, les étudiants élaborent les activités mises en place dès la fin de la lecture :

- Des phrases résumées, courtes et simples, relatives aux vignettes sont écrites, puis plastifiées. Dans chacune, il manque un nom commun. À la place de celui-ci les étudiants dessinent un rond, vide. Une étiquette portant le nom manquant peut y être collée en scratch. Des images représentant les noms communs manquant sont créées, afin d'associer aussi image et nom manquant.
-

- Sur de nouvelles phrases « résumées » on supprime, cette fois, les verbes, en dessinant à leur place un rectangle. Des étiquettes sont ensuite créées, comportant les verbes manquants, à fixer sur le rectangle correspondant.
- Des figurines, faisant office de marionnettes, sont fabriquées, ainsi que des bulles contenant des dialogues simples. Le but est de faire parler les élèves.
- Des cartelettes avec des noms, des verbes et des images, sont créées. En jouant avec elles, les élèves devront former une phrase courte en rapport avec l’histoire.

Avec tout ce matériel pédagogique, les élèves peuvent accomplir de multiples exercices, autant d’outils nécessaires au développement de leurs compétences linguistiques. Directement sollicités par des travaux de réflexion, de création et d’échanges entre eux mais aussi avec les étudiants, ils progressent en FLE en travaillant la compréhension et l’expression orales et écrites.

Voici les consignes élaborées par les étudiants pour les activités proposées aux élèves :

- Compréhension orale : montrer aux élèves la première image de l’album. Leur demander de raconter ce qu’ils voient et de formuler des hypothèses (personnages, action, suite du récit, etc.) dans leur langue maternelle. Lire la première vignette et la scratcher sous l’image. Leur demander de continuer ainsi avec toutes les images.
- Compréhension orale : distribuer les images aux élèves. Les coller sur le tableau de la classe en désordre. Lire une par une les vignettes et demander aux élèves de les coller sous les images correspondantes.
- Compréhension écrite : distribuer aux élèves des vignettes. Leur demander de les lire, de les comprendre et de les coller ensuite sous les images.
- Compréhension écrite : distribuer aux élèves les vignettes à trous et des rectangles avec les verbes. Leur demander de les lire et de mettre les rectangles avec les verbes à leur place.
- Compréhension orale : lire les vignettes à trous et les coller au tableau. Distribuer aux élèves les images rondes, leur dire de bien écouter et de venir placer le mot qui manque.
- Expression écrite : former des groupes d’élèves et leur distribuer des étiquettes avec des mots (noms, verbes, etc., pris dans le conte). Leur demander de former une phrase par groupe et de la coller au tableau.
- Expression orale : distribuer aux élèves les figurines et les bulles. Leur demander de jouer une petite scène du conte.
- Expression orale : demander aux élèves de fabriquer leurs figurines et de jouer leurs propres dialogues.

3^e Phase

Avant la tenue de l’atelier, les groupes d’étudiants exposent leurs produits finis à la classe

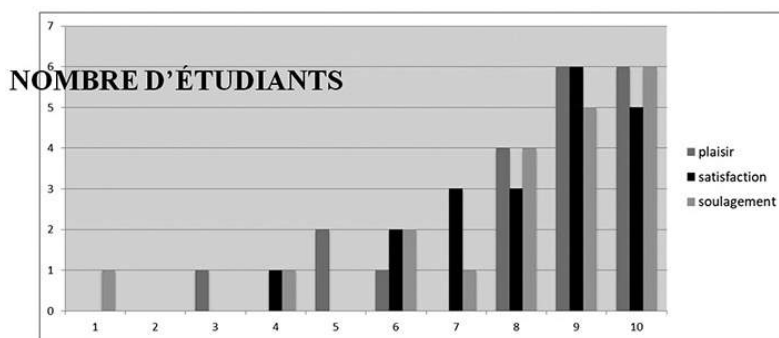
et au professeur. Chacun peut ainsi commenter et critiquer, afin que tout puisse fonctionner au mieux le jour J avec les enfants.

4^e Phase

Les étudiants animent leur atelier devant les enfants à « La Maison d'Antoinette ».

4. Évaluation du projet

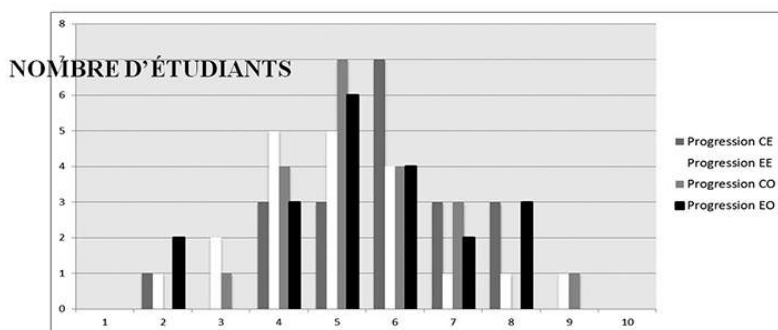
Après l'intervention, un questionnaire, fondé sur l'échelle de Likert (barème : de 1 à 10), de quatre groupes de questions fermées (3-4 sous-questions par groupe) a été distribué aux étudiants. Anonyme, il portait sur leurs sentiments ressentis lors du projet, leurs progrès linguistiques, le développement de leurs compétences méthodologiques et de leur créativité. Nous avons ainsi mesuré l'efficacité de cette nouvelle méthode d'apprentissage sur un échantillon de 20 étudiants.



Plaisir=8.2 (SD=1.9) Satisfaction=8.2 (SD=1.6) Soulagement=8 (SD=2.3)

Figure 1 : sentiments

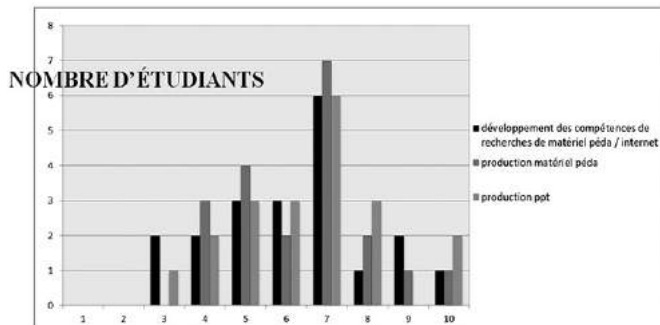
La plupart des étudiants a nettement reconnu du plaisir et de la satisfaction d'avoir réalisé ce projet, ainsi que du soulagement d'avoir réussi à bien communiquer avec les élèves.



CE=5.8 (SD=1.5) EE=5.05 (SD=1.7) CO=5.4 (SD=1.3) EO=5.4 (SD=1.7)

Figure 2 : langue (les quatre compétences)

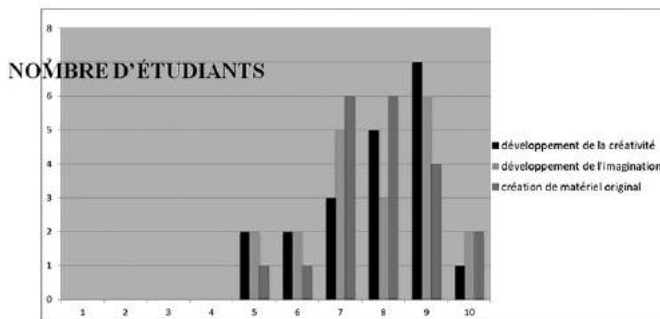
En ce qui concerne les représentations des étudiants sur leurs progrès linguistiques, la majorité se situe seulement autour de la moyenne.



Recherche =6.24 (SD=1.9) matériel=6.4 (SD=1.6) ppt=6.4 (SD=1.7)

Figure 3 : compétences méthodologiques

Leurs représentations concernant le développement de leurs compétences méthodologiques (rechercher des informations sur la Toile, produire du matériel pédagogique et des PPT en français) sont nettement plus positives que pour la langue.



Créativité=7.8 (SD=1.4) Imagination=7.7 (SD=1.5) Matériel original=7.8 (SD=1.2)

Figure 4 : créativité

Enfin, ils ont déclaré avoir développé davantage leur créativité, en libérant leur imagination et en produisant du matériel pédagogique original.

Ce projet donnant à voir une nouvelle manière d'aborder la langue étrangère, en proposant une nouvelle approche et de nouvelles méthodes de travail, permet un lien plus direct entre l'apprenant et la langue. En s'émancipant des manuels, l'apprentissage prend un autre sens, il devient plus actif, plus ludique et plus concret.

Références bibliographiques

- ANASTASSIADI M.-C., 2007, « Introduire la littérature de jeunesse dans une classe de FLE du primaire », in A. PROSCOLLI et K. FORAKIS (dir.), *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques. Actes de la Journée d'étude du 21 octobre 2006*, Athènes, Presses de l'Université d'Athènes, p. 123-135. Disponible sur : <http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Primaire_2007.pdf>.
- BORDALLO I. et GINESTET J.-P., 1993, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette-Éducation, coll. « Pédagogies pour demain ».
- MAVROMARA-LAZARIDOU C., 2006, *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (Français Langue Étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec*, thèse de doctorat soutenue à l'École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe. Disponible sur : <http://opus.bsz-bw.de/phka/frontdoor.php?source_opus=1&la=de>.
- SALERNO R., 2006, « L'album en classe de FLE – une approche intégrée du linguistique et du culturel ou Des goûts et des couleurs, on en discute ! », *Dialogues et cultures*, n° 51, p. 48-51.
- SCHLEMMINGER G., 2006, « L'approche narrative et l'album "Petit-Bond et l'étranger" », *Fremdsprachen praktisch* (Mitteilungen aus dem Landesverband BW des FMF), n° 19, p. 117-121.

Notes

¹ L'Association de l'amitié franco-hellénique « La Maison d'Antoinette », fondée en 2002 à Alexandroupolis a comme but de promouvoir la langue et la culture françaises à travers des manifestations culturelles et des programmes éducatifs.

² Technique de programmation décrite par Poggioli, 1970 (voir Bordallo et Ginestet, 1993 : 38).

L'enseignement du français en tant que véhicule de valeurs universelles

Maria ΜΕΝΕΓΑΚΙ

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Και ο μικρός Γαβριάς στα οδοφράγματα

Το παιδί της Γαλλίας

Αιώνια θα τραγουδάει μαζί μας

Μάρκος Αυγέρης¹

Introduction

Une langue, loin d'être un simple instrument de communication neutre, reflète une structure mentale ; elle est l'expression des façons de penser, de la mentalité, de la sensibilité d'un peuple mais en même temps un élément qui le distingue des autres entités ethniques, des « étrangers ». Précieux acquis spirituel de chaque peuple, la langue joue un rôle éminemment pédagogique puisque en l'apprenant et en l'utilisant les membres de chaque génération sont imprégnés de la civilisation créée par les générations précédentes et prennent conscience de leur identité² (Despotopoulos, 2003 : 35).

L'existence de nombreuses langues différentes forgées au fil des siècles sous l'effet du milieu naturel et du processus historique, ainsi que la certitude que la diffusion linguistique fraie les voies aux influences intellectuelles multiples, rend urgent, aujourd'hui plus que jamais, le besoin d'un moyen d'expression accessible au plus grand nombre et susceptible de les rapprocher sous un code de valeurs incontestables. Nous ne pensons pas exagérer en avançant que la langue française se prête à un rôle pareil.

La langue française compte actuellement plus de 274 millions de locuteurs dans le monde entier (OIF³, 2014). Elle est la langue officielle dans 32 pays des cinq continents ; elle est, avec l'anglais et l'allemand, la langue de travail dans les institutions européennes, à Bruxelles, Luxembourg et Strasbourg ; elle est l'une des six langues de travail de l'Organisation des Nations Unies (O.N.U.), l'une des deux langues du Comité international olympique et l'une des langues officielles de l'Union africaine. En outre, le français a été pour longtemps le moyen privilégié des entretiens, non seulement dans les salons, mais aussi dans la diplomatie, les congrès européens, les traités de paix qui scellaient la fin des multiples conflits au cours des deux derniers siècles. Il est donc étroitement associé au mouvement idéologique et politique du monde contemporain.

La présente communication s'attache à suggérer quelques idées pour l'enseignement du français en tant que véhicule de valeurs universelles. Précisément par quels moyens on pourrait éveiller l'intérêt des apprenants, à travers l'histoire de la France, métropole de la francophonie, et son apport aux progrès civilisationnels, ce qui les conduirait tout naturellement à l'acquisition d'un bagage langagier approprié.

1. Suggestions sur la méthode à suivre

Les pratiques didactiques inspirées de la sociolinguistique moderne tendent à privilégier les échanges culturels par le moyen de l'enseignement des langues étrangères. Nous lisons notamment dans le *Guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants* du Centre Européen pour les Langues vivantes que cet enseignement devrait, entre autres, privilégier « la formation d'attitudes en vue de renforcer le respect, l'empathie et la tolérance de l'ambiguïté, de susciter l'intérêt, la curiosité et l'ouverture envers des personnes issues d'autres cultures et d'encourager la volonté d'éviter tout jugement » (Lázár, 2007 : 10).

Or, nous ne sommes pas d'accord avec la « volonté d'éviter tout jugement » concernant les diverses cultures et mentalités. Nous pensons, au contraire, qu'il faudrait encourager l'esprit critique et la comparaison afin de pénétrer dans la sensibilité d'autrui, d'estomper les grandes différences et de se rapprocher les uns des autres en retenant ce qui paraît le plus adéquat à la dignité humaine.

Prenons un exemple : en enseignant la langue française, soit à des élèves de religion musulmane soit à des élèves appartenant à d'autres religions, on se référera, sans doute, au « port du voile », qui nourrit des confrontations politiques brûlantes depuis bien des années en France, en Suisse, en Belgique, au Canada et dans d'autres pays⁴. Ce syntagme, lourd de signification concernant la condition humaine, ne devrait-il pas nous donner la clé pour entrer dans une « autre » culture, non seulement pour y approfondir, pour l'expliquer et peut-être l'envisager avec compréhension, mais, surtout, afin de la juger en la confrontant avec le postulat moderne de la laïcité, de la liberté religieuse et, en définitive, de l'égalité des sexes ?



Image 1 : types de voile (explications en anglais)



Image 2 : types de voile (explications en français) / Source : Reuters

On pourrait animer un débat entre deux groupes de locuteurs représentant deux attitudes contraires envers ce phénomène socioculturel. Le premier groupe, tout en se déclarant favorable à la promotion des femmes, développerait des arguments ethnosociologiques et refuserait, au nom du relativisme culturel, de prendre position contre le port du voile.

Le second groupe s'attacherait à montrer la contradiction sous-jacente dans cette attitude soi-disant féministe et libérale, qui consiste à accepter, d'une part, le voile, marqueur par excellence de la soumission des Musulmanes, et d'autre part, d'entériner l'argument des fondamentalistes qui, selon Lydia Guirous, « tentent de faire passer toute critique contre le voile pour une approche occidentaliste, impérialiste et donc raciste ». (Guirous, 2014 : 229⁵)

Un troisième groupe pourrait faire une rétrospection dans le temps pour montrer que la condition des femmes à l'Occident fut, pendant des siècles, comparable à celle de leurs sœurs dans le monde islamique, et qu'il leur a fallu des luttes ardues afin de conquérir leur statut actuel. Ainsi que le note Georges Pampoukis dans un récent ouvrage « Après des siècles de coupable silence relativement au sujet d'une majeure importance qu'est le mauvais traitement des femmes par les hommes, et ce avec la connivence sinon la collaboration directe des diverses religions et de leurs Églises, nous constatons, enfin, dans les derniers temps, la publication de nombreuses études qui nous éclairent sur cette histoire⁶ » (Pampoukis, 2012 : 11). On arriverait ainsi à des conclusions qui permettraient aux participants de se ranger à l'une ou à l'autre thèse, mais en connaissance de cause.

Le même processus serait efficace à propos du terme « excision » ou « clitoridectomie », qui représente des attitudes barbares, irrespectueuses de la personne humaine, absolument intolérables. Cette pratique essentiellement réalisée en Afrique, dans les pays arabes et en Asie, fut introduite aussi dans le monde occidental par les familles immigrées en Europe, aux

États-Unis, au Canada et en Australie.

Si cette coutume inhumaine semble actuellement être en recul (Bensoussan, 2017 : 242), cela est dû au combat entrepris par la somalienne Waris Dirie (Liya Kebede) qui, dans son livre *Desert Flower* (1997), a osé rompre le silence et transformer son martyre personnel en enjeu universel. Toutes les grandes instances internationales (Union Européenne, Organisation des Nations Unies, Organisations Non Gouvernementales) se sont impliquées dans le débat pour ou contre l'abolition de la mutilation génitale féminine ; débat qui, à notre sens, donne lieu à une autre discussion, qui consisterait à examiner pourquoi il a fallu s'appuyer sur l'argument que ce phénomène « n'a rien à voir avec la tradition, la religion ou la culture » (Waris Dirie, BBC, 29 septembre 2010).

C'est donc le dialogue, voire la controverse qui rapproche les peuples, et non la simple « compréhension » de l'altérité. En même temps il y a approfondissement de l'apprentissage et intérêt pour la langue enseignée.

2. Le recours à l'histoire

Dans le même *Guide pour les langues vivantes* du Centre Européen, un chapitre est consacré aux « Supports et activités pour le développement de la compétence interculturelle ». Les auteures suggèrent aux enseignants et aux formateurs d'enseignants de s'appuyer sur d'autres disciplines, en dehors de la linguistique, comme par exemple, la littérature, les films, la chanson, en tant que « supports et vecteurs de la compétence interculturelle » (Peck, Rot Gabrovec *et al.*, 2007 : 20-23).

Nous y ajouterions volontiers le recours à l'histoire, facteur par excellence du processus identitaire. Notre expérience didactique à l'université d'Athènes, au Département de Langue et Littérature françaises, nous a révélé que la création, lors de la réforme universitaire, à partir de 1982, d'une Section d'histoire de la civilisation française – unique dans l'espace universitaire grec, voire européen – a ouvert des horizons nouveaux. L'étude de la civilisation a éminemment contribué à l'enrichissement de l'apprentissage du français en dotant nos étudiants d'un bagage langagier adéquat répondant aux exigences du monde contemporain, à savoir les conflits mondiaux, les guerres religieuses, les migrations massives, l'humiliation des femmes dans plusieurs coins de notre planète.

Selon le mot de l'historien Michel Winock, l'histoire est le récit de la marche de l'humanité vers la liberté. Dans ce sens, quel pays européen a-t-il accéléré cette marche plus que la France ? La Révolution Française de 1789 a inauguré une nouvelle ère pour l'humanité tout entière. Elle a proclamé et diffusé dans le monde entier des principes et des valeurs qui, non seulement ne pourraient jamais être contestés mais qui, au contraire, servent de tremplin pour la quête ininterrompue et jamais assouvie du « bonheur sur terre ».

Aujourd'hui, notre culture transnationale créée par la mondialisation des communications et l'essor des technologies, régie presque exclusivement par les questions économiques, ne saurait que tirer profit de la diffusion de la langue française et des valeurs véhiculées par

celle-ci ; on sait d'ailleurs que les Français ont toujours été des exportateurs et vulgarisateurs de grandes idées humanitaires, bien qu'ils ne les aient pas eux-mêmes toujours appliquées !

La *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* – votée par l'Assemblée Nationale Constituante le 26 août 1789 pour être placée en tête de la première Constitution française instaurant le régime représentatif et la monarchie constitutionnelle, en 1791 – a mis la base philosophique pour une société nouvelle fondée sur le triptyque mondialement reconnu : *liberté-égalité-fraternité*. Sans se limiter à l'énonciation abstraite de ces trois mots ou à leur simple traduction dans la langue maternelle, l'enseignant devrait analyser chacun de ces concepts en vue de signaler la richesse de leur contenu et les conséquences culturelles qui en découlent pour l'humanité.

On peut donc former trois groupes d'étudiants et leur mettre sous les yeux le texte de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*. Leur tâche serait, en premier, d'approfondir les notions de Liberté, Égalité – droits naturels, inaliénables et sacrés selon ce texte – dans leur contexte historique et, en second lieu, de suivre leur itinéraire au fil du temps et leur impact sur nos sociétés actuelles.

Liberté. Définition générale : « La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui. Ainsi, l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance de ces mêmes droits » (art. 4). À partir de là seraient précisées les libertés que la conjoncture historique avait dictées mais dont l'actualité reste intacte jusqu'à nos jours :

Au premier rang se situe la « liberté personnelle » (art. VII, VIII, IX), la sûreté de la personne contre l'arbitraire du pouvoir, qui a posé les bases du système judiciaire actuel. Vient ensuite la « liberté de conscience » (art. X) garantissant la neutralité du pouvoir à l'égard des cultes, qui aura des conséquences très importantes, puisque après un long conflit d'un siècle entre l'État français et l'Église catholique on aboutit à la Séparation de ces deux institutions par la loi du 9 décembre 1905. Cette loi républicaine amenant la laïcisation de l'enseignement et de l'appareil étatique constituait aux yeux de Jean Jaurès la plus grande réforme qui ait été tentée en France depuis la Révolution française (Mayeur, 1991 : 7). Force est de constater que cette question reste encore à régler en Grèce, comme dans bien d'autres pays (Ménégaki, 2006 : 403-412).

La « liberté d'expression » (art. X, XI), c'est-à-dire la possibilité de communiquer en public ses opinions sur tous les sujets concernant la société, la politique, la religion. Cette faculté est étroitement liée à la souveraineté politique qui consiste à désigner ses législateurs et son gouvernement, et à l'avènement de la presse qui, érigée en « quatrième pouvoir », assume la tâche de contrôler les autorités de tout ordre.

Égalité. Il s'agissait, à l'origine, de l'égalité juridique et de l'abolition de toute distinction de naissance. C'est un acte de justice diront les uns ; c'est le nivellement total, objecteront les autres. Sur ce principe d'égalité dont ont découlé des théories inédites, comme le socialisme, le communisme, le féminisme, etc. peuvent se dérouler des discussions entre les groupes, lesquelles, tout en enrichissant leur connaissance de la langue française, faciliteront en même

temps leur intégration au monde contemporain.

Un autre concept à analyser c'est la *fraternité*, troisième volet du triptyque. Quelle est sa provenance ? Quel sens lui était attribué lors des diverses phases de la Révolution française ? Comment a-t-il évolué en solidarité internationale faisant de l'universalisme l'un des traits les plus caractéristiques de l'esprit français ? Et quelle signification prend-il actuellement dans la foulée des migrations massives et du déracinement de peuples entiers en quête de refuge dans l'Europe des « droits de l'homme » ?

Les apprenants seraient invités à réfléchir sur toutes ces questions et à s'interroger sur la fortune de ces notions, véhicules éternels de la pensée française malgré les très fréquents démentis et les crimes contre l'humanité dont l'histoire est parsemée. Nous pensons que des interrogations pareilles, susceptibles de retenir leur attention, les inciteraient à pénétrer dans le génie de la langue et à se rendre des agents de civilisation et de brassage d'idées.

Des documents plus récents peuvent être mis à leur disposition afin d'illustrer l'universalité et la pérennité de ces principes, fondements de la civilisation occidentale. Quelle meilleure référence que la *Déclaration universelle des droits humains*, votée par l'Assemblée générale de l'O.N.U. le 10 décembre 1948 ? Il n'est pas sans intérêt de signaler, à ce propos, que le principal rédacteur et rapporteur du texte fut justement un Français, René Cassin (1887-1976), Président de la Fédération internationale des droits de l'homme, prix Nobel de la paix 1968. C'est grâce à son insistance que fut acceptée par l'Assemblée la désignation « universelle ».



Image 3 : René Cassin (1887-1976)
Rédacteur et rapporteur de la *Déclaration universelle des droits humains* (1948)

Les futurs enseignants de français devraient être sollicités pour enregistrer l'allocation enflammée de ce grand humaniste pour la transmettre à leurs élèves; elle commence ainsi : « Notre Déclaration se présente comme la plus vigoureuse, la plus nécessaire des protestations de l'humanité contre les atrocités et les oppressions dont tant de millions d'êtres humains ont été victimes à travers les siècles et plus particulièrement pendant et entre les deux guerres ».

René Cassin n'a pas omis, dans son discours, d'établir, avec fierté, la filiation éclatante de ce texte avec la *Déclaration* française en évoquant les « grands principes de liberté, d'égalité et de fraternité que l'humanité fait l'honneur d'emprunter à la Déclaration française de 1789 »

(Larralde, 2009 : 23-32). Ces vers merveilleux gravés sur sa plaque funéraire contiennent dans leur simplicité un message grandiose que l'esprit français a légué à notre monde :

Je tiens de ma patrie
Un cœur qui la déborde
Et plus je suis Français
Plus je me sens humain.



Image 4 : plaque funéraire posée sur la tombe de René Cassin

Cette filiation, confirmée sans cesse jusqu'à nos jours, persiste à inspirer des textes de contenu analogue. En 1989, année de la célébration du bicentenaire de la Révolution Française, l'O.N.U. a fait publier une adaptation en anglais de la *Déclaration Universelle des droits humains* pour les enfants, traduite désormais dans plusieurs langues⁷. Dans la même année et à la même occasion fut votée également par l'O.N.U. la Convention sur les Droits de l'enfant. Ces textes d'une haute valeur pédagogique seraient utilement introduits dans les salles de classe du primaire car c'est surtout à cet âge que se forment les futurs citoyens.

Ajoutons à tout cela que les visionnaires, les initiateurs et les fondateurs de l'Union Européenne, depuis Henri de Saint-Simon (1760-1825) et Victor Hugo (1802-1885) jusqu'à Émile Borel (1871-1956), Robert Schuman (1886-1963) et Denis de Rougemont (1906-1985), en passant par Aristide Briand (1862-1932), étaient presque tous des Français ou des francophones. Tous sans exception préconisaient une Europe fondée sur les valeurs universelles des Lumières et de la Révolution Française (Ménégaki, 2016).

Un mot pour conclure

La didactique des langues tend de plus en plus à favoriser « l'apprentissage actif », comme le souligne très judicieusement la professeure Eufrosyne Efthimiadou. Afin d'obtenir la médiation interculturelle, il incombe au formateur d'enseignants de sensibiliser son public aux phénomènes sociaux en dépassant les limites géographiques et chronologiques. C'est ainsi que les apprenants assument un rôle actif en tant que médiateurs culturels en jetant un

pont entre leur culture personnelle et celle de la langue cible (Efthimiadou, 2016 : 4).

Il n'y a pas de doute, non plus, que la didactique des langues gagne beaucoup par l'approche contrastive. En signalant aux apprenants les différents modes de penser et d'agir, on les laisse en définitive forger eux-mêmes leur propre code moral. Mais, il n'en est pas moins vrai que certains principes, certaines valeurs ne peuvent aucunement être mises en question. Tout en respectant la diversité culturelle et les traditions ancestrales de chaque individu on ne saurait ignorer le fait que dans la civilisation occidentale s'est développé au fil des générations et après bien des combats, des guerres, des massacres, un mode de vie fondé sur le respect de la dignité humaine. Une question vitale qui se pose donc actuellement est de savoir dans quelle mesure l'amalgame des diverses cultures tout à fait étrangères, voire contraires à nos mentalités, risque de nous mener jusqu'à abdiquer la quintessence même de la culture européenne.

Références bibliographiques

- BENSOUSSAN G. (dir.), 2017, *Une France soumise : Les voix du refus* (préface d'Élisabeth Badinter), Paris, Albin Michel, coll. « A. M. Société ».
- CRUBELLIER M., 1974, *Histoire culturelle de la France XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Armand Colin.
- DESPOTOPOULOS K. [ΔΕΣΠΟΤΟΠΟΥΛΟΣ Κ.], 2003, « Η Γλώσσα παράγων και προϊόν του πολιτισμού » [« La langue agent et produit de la civilisation »], στο Π. ΚΟΝΤΟΣ (επιμ.), *Γλώσσα και πολιτισμός*, Πρακτικά Συνεδρίου Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Αθήνα 24-26 Μαΐου 2001), Αθήνα, ΕΚΠΑ [in P. KONTOS (dir.), *Langue et civilisation*, Actes du colloque de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes (24-26 mai 2001), Athènes, Presses de l'Université d'Athènes].
- DIRIE W. et MILLER C., 1997, *Desert Flower*, New York, Harper Collins (traduit en français par Josiane et Alain Deschamps, *Fleur du désert*, Paris, Albin Michel, 1998 ; traduit en grec par Maria Efthimiou [Μαρία Ευθυμίου], *Το λουλούδι της ερήμου*, Αθήνα, Ωκεανίδα, 1999).
- EFTHIMIADOU E. [ΕΥΘΥΜΙΑΔΟΥ Ε.], 2016, « Η ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης και διαμεσολαβητικής ικανότητας ως γέφυρα γλωσσικής επικοινωνίας » [« Le développement de la conscience interculturelle et de la compétence de médiation en tant que pont de communication linguistique »], εισήγηση στο Συνέδριο « Αθλητισμός-πολιτισμός » του Συνδέσμου Φιλίας των Εθνών, σε συνεργασία με τη Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΣΕΦΑΑ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (28-29 Μαΐου 2016) [communication au colloque « Athlétisme-civilisation » de l'Association de l'amitié entre les nations, en collaboration avec la Faculté d'Éducation physique et sportive de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes (28-29 mai 2016)]. Disponible sur : <<http://www.afan.gr/afan/eισηγησεις-συνεδρίου-αθλητισμός-πολ/>>.
- GUIROUS L., 2014, *Allah est grand, la République aussi*, Paris, JC Lattès, coll. « Essais et documents ».
- LARRALDE J.-M., 2009, « Lorsque René Cassin commentait la *Déclaration Universelle des droits de l'homme* ; à propos du cours publié dans le *Recueil des cours de l'Académie de droit international de 1951* », *CRDF*, n° 7, p. 23-32. Disponible sur : <<https://www.unicaen.fr/puc/images/crdf0703larralde.pdf>>.

- LÁZÁR I. *et al.*, 2007, *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*, Autriche, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe (notamment la partie « Lignes directrices pour enseigner la compétence en communication interculturelle »). Disponible sur : <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf>.
- MAYEUR J.-M., 1991, *La Séparation des Églises et de l'État*, Paris, Les Éditions ouvrières, coll. « Églises/Sociétés ».
- ΜΕΝΕΓΑΚΙ Μ. [ΜΕΝΕΓΑΚΗ Μ.], 2016, « Οι πολιτιστικές αξίες της Ευρώπης όπως την οραματίστηκαν διανοούμενοι και πολιτικοί » [« Les valeurs culturelles de l'Europe telle que se l'ont imaginée intellectuels et politiques »], εισήγηση στο Συνέδριο « Αθλητισμός-πολιτισμός » που διοργανώθηκε από τον Σύνδεσμο Φιλίας των Εθνών (Σ.Φ.Ε.), σε συνεργασία με τη Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΣΕΦΑΑ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (28-29 Μαΐου 2016) [communication au colloque « Athlétisme-civilisation » de l'Association de l'amitié entre les nations, en collaboration avec la Faculté d'Éducation physique et sportive de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes (28-29 mai 2016)]. Disponible sur : <<http://www.afan.gr/afan/εισηγήσεις-συνεδρίου-αθλητισμός-πολ/>>.
- , 2015, *Ιστορία του γαλλικού πολιτισμού. Διαπολιτισμικές ωσμώσεις από τη Γαλλική Επανάσταση ως τις μέρες μας* [*Histoire de la civilisation française. Osmoses interculturelles de la Révolution Française à nos jours*], Αθήνα, Ινστιτούτο του βιβλίου Καρδαμίτσα [Athènes, Institut du livre-Kardamitsas].
- ΜΕΝΕΓΑΚΙ Μ., 2006, « Église et État dans la Grèce contemporaine », in J. BALCOU, G. PROVOST, Y. TRANVOUEZ (dir.), *Les Bretons et la Séparation. 1795-2005*, Actes du colloque international de l'université de Bretagne occidentale tenu à Tréguier (15-17 septembre 2005), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Histoire », p. 403-412.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (OIF), 2014, *La langue française dans le monde*, Paris, Nathan.
- ΡΑΜΠΟΥΚΙΣ Γ. [ΠΑΜΠΟΥΚΗΣ Γ.], 2012, *Ιστορίες Ντροπής. Οι άνδρες, οι θρησκείες, οι νόμοι και η μοίρα των γυναικών* [*Histoires de honte. Les hommes, les religions, les lois et le sort des femmes*], Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη [Athènes, éditions Patakis].
- PECK C., ROT GABROVECK V. *et al.*, 2007, « Supports et activités pour le développement de l'activité interculturelle », in I. LÁZÁR (dir.), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*, Autriche, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, p. 20-23. Disponible sur : <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf>.
- UNITED NATIONS, 1989, *The universal declaration of human rights*, adaptation for children by Ruth Rocha and Octavio Roth.
- , 2005, *Η παγκόσμια διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου* [*La Déclaration universelle des droits de l'homme*], προσαρμοσμένη για τα παιδιά από τη Ruth Rocha και τον Octavio Roth, Μετάφραση-Επίμετρο Μαρία Μαμουλίδου, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο [adaptée pour les enfants par Ruth Rocha et Octavio Roth, traduction-appendice par Maria Mamoulidou, Athènes, éditions Métaichmio].

Notes

¹ « Et le petit Gavroche aux barricades / L'enfant de la France / Chantera avec nous éternellement » poème de Markos Avghéris, cité par Ménégaki (2015 : 199).

² On peut employer également le mot « culture », dont Maurice Crubellier propose la définition suivante : « La culture est définie par la somme des idées, des sentiments, des valeurs, voire même des techniques, qui ont cours dans une société donnée, en bref par les rapports de la collectivité des hommes à leur milieu naturel et social » (Crubellier, 1974 : 11).

³ L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), dont la Grèce constitue le 54^e membre, fut créée le 20 mars 1970 sur la base d'un code commun de valeurs humanistes. La Convention sur les droits de l'enfant sera signée par tous ses membres.

⁴ Les *Affaires du voile islamique* sont une série d'événements ayant trait au port du voile islamique par certaines femmes musulmanes en public dans les sociétés laïques. Les divers types de voile sont : le hijab, le niqab, le tsador, la burka, le khimar.

⁵ Le débat s'est ravivé après la tragédie de *Charlie-hebdo* (7 janvier 2015) et le massacre du Bataclan (13 novembre 2016). Des travaux pertinents ont vu le jour très récemment, qui rattachent le port du voile à des finalités politiques de l'idéologie islamiste, dont la pierre de touche serait l'anéantissement de la femme. Voir l'ouvrage de G. Bensoussan (dir.), 2017, *Une France soumise : Les voix du refus* (préface d'Élisabeth Badinter), Paris, Albin Michel, coll. « A. M. Société ».

⁶ C'est nous qui traduisons.

⁷ Pour la traduction grecque, assez tardive, voir Mamoulidou (2005).

Du « bonjour » de l'apprenant à la réponse de l'enseignant : l'intersubjectivité comme cadre d'émergence de l'apprentissage

Kanella MENOUTI
Enseignement public

1. Un contexte d'enseignement et d'apprentissage délicat

L'expérience qui suit fait partie de notre expérience en tant qu'enseignante de français au collège d'Hayia Thecli, à Céphalonie, où nous avons effectué une étude de cas, dans le cadre du travail de notre thèse de doctorat à l'Université Paul Valéry-Montpellier III.

Le collège d'Hayia Thecli, situé dans la presqu'île de Paliki qui est la partie ouest de Céphalonie, est un contexte d'enseignement et d'apprentissage délicat, sensible. En effet, ce collège réunit tous les élèves « difficiles » de la région, les cas « ingérables », ces élèves que les discours doxiques des habitants de l'île ont réduit à des symboles d'échec social et scolaire. Qui plus est, un paradoxe inhérent au fonctionnement de ce collège semble complexifier la situation. Il s'agit d'une « logique institutionnelle » selon laquelle les collégiens, indépendamment de leur performance scolaire, telle qu'elle se manifeste à travers leurs notes, réussissent, au bout de trois ans de la scolarisation au collège, à obtenir le diplôme du collège, sans même redoubler aucune classe (Menouti, 2013).

Dans ce collège de notre première nomination (en 2007), nous nous devons d'enseigner le français langue étrangère selon les instructions officielles, à savoir le Programme d'études pour l'enseignement/apprentissage du français (*Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*), en vigueur de 2003. Ce programme était conçu selon les principes de notre formation, à savoir « la centration sur l'apprenant », « l'analyse de ses besoins » et « l'acquisition de la compétence de communication ». Selon l'ex-Président de l'Institut Pédagogique, qui était une organisation publique indépendante, affiliée au Ministère de l'Éducation et chargée d'élaborer les Programmes Scolaires, un des principes majeurs du Programme consiste dans le fait que « l'apprenant joue un rôle central dans le processus d'enseignement et d'apprentissage » (Alahiotis, 2004 : 15).

Les premiers cours avec les élèves de ce collège nous ont donné l'impression que les discours « circulants » n'étaient pas très décalés par rapport à la réalité des classes. En fait, dans les classes de ce collège, l'enseignement et l'apprentissage de toutes les matières, comme, d'ailleurs, du français langue étrangère, s'avéraient particulièrement difficiles, voire même impossibles. Nous étions, chaque jour, devant le constat d'un échec infini : nous enseignions selon les principes du Programme (objectifs à faire acquérir, conception de langue, métho-

dologie mise en œuvre, contenus à enseigner), plus ou moins fidèlement, afin que nos élèves apprennent à comprendre et à produire en langue étrangère, et presque personne n'arrivait ni à comprendre ni à produire. Parfois émergeaient du silence, à la suite d'une question, une parole erratique, sous forme de mots erronés, non pertinents, parfois aberrants... Le silence ouvrait la porte au bruit, et au moindre prétexte, à l'absence de discipline ; l'autorité de l'enseignant semblait ne pas être reconnue. Les élèves ne faisaient pas leurs devoirs, ne venaient pas avec le matériel scolaire nécessaire (livre, stylo, cahier, etc.) et leurs performances aux évaluations écrites étaient, presque dans leur totalité, très mauvaises. « Nous sommes dans un piteux état et il faut recommencer tout à zéro. Ici la matière à enseigner ne finit jamais¹. » Personne ne semblait apprendre, il n'y avait pas d'apprenant.

Cette situation particulière a créé un décalage pour nous, en tant qu'enseignante, entre deux pôles : entre un enseignement construit selon les principes du Programme ainsi que de notre formation d'enseignante et un non apprentissage affirmé ; autrement dit, entre enseignement officiel et non apprentissage officieux. Sur quel « apprenant », alors, se centrer ? Comment ancrer notre enseignement dans ce terrain du « non apprentissage » ? Comment, en d'autres termes, créer un apprenant « réel » par la praxis éducative ?

2. Outils de recherche, problématique et hypothèses de travail

Une approche ethnographique de la vie quotidienne au collège d'Hayia Thecli (Menouti, 2013), nous a permis de constater qu'il y a une fracture entre l'institution et ses acteurs. L'institution étant, ici, considérée sous l'angle proposé par le psychanalyste Jean-Pierre Lebrun (2010), à savoir la possibilité, légitimée par la tradition, pour l'école, en tant que tiers, de prescrire une normativité à la collectivité.

Tout ce qui pourrait représenter l'institution, les paroles des professeurs, le savoir dispensé, le besoin de discipline, les interdictions, etc. ne constituent pas une norme pour les élèves ; ceux-ci ne les reconnaissent pas comme des impératifs et font comme s'ils n'étaient pas dans une école. Très souvent, les comportements des élèves ne visent qu'à s'adapter à l'exigence d'une norme mais sans vraiment se l'approprier. Les élèves font semblant d'être apprenants, tout en récusant leur identification au rôle d'apprenant.

Dans une approche compréhensive de l'élève de ce contexte particulier, nous avons privilégié sa parole² pour qu'il nous parle, d'abord, de son trajectoire scolaire, puis de sa relation à l'école, aux devoirs, à ce qui constitue l'extériorité de l'école, à ses parents, à son divertissement, à sa projection dans l'avenir, etc. Les outils opératoires, comme par exemple « l'entretien compréhensif », tel qu'il est proposé par Jean-Claude Kaufmann (2004) ont, donc, été recherchés à ce dessein.

Ainsi, les parcours énonciatifs des élèves, déployés lors du récit de leur trajectoire scolaire, nous ont amenée à considérer ces élèves sans habitus scolaire (dispositions, attitudes, comportements). L'absence d'habitus scolaire chez ces collégiens semble être compensée par une mimésis du travail scolaire. Ces élèves font semblant de faire leurs devoirs en recopiant

dans leurs cahiers des énoncés dont le sens leur échappe, ils font semblant de répondre à une question du professeur en reproduisant des énoncés qu'ils ne comprennent pas, ils font semblant d'écouter la parole du professeur sans pourtant l'appréhender. Il s'agit des élèves qui s'ajustent à la « langue institutionnelle » sans vraiment se l'approprier, en vue de terminer ce collège en lisière de l'institution. La démarche réflexive de la langue y fait défaut ; il s'agit d'un manque, d'ailleurs, repéré, lors de notre recherche, dans les pratiques familiales de ces élèves.

Chez ces collégiens il y a, donc, une absence d'apprentissage. Or l'institution, de par sa logique institutionnelle particulière, selon laquelle tous les élèves réussissent indépendamment de leurs performances scolaires, reproduit des « simulacres d'élèves » et incite les enseignants à simuler leur enseignement.

La notion de simulacre ne renvoie pas à un modèle original ou à un prototype. Derrière le simulacre il y a une absence : absence de l'original, absence de réalité. Le simulacre, mettant en cause le principe de réalité, est l'image de quelque chose qui n'existe pas. L'absence du réel dans le cas du simulacre est mise en relief par le philosophe Jean Baudrillard dans son ouvrage *Simulacres et simulation* : « Dissimuler est feindre de ne pas avoir ce qu'on a. Simuler est feindre d'avoir ce qu'on n'a pas. L'un renvoie à une présence, l'autre à une absence » (Baudrillard, 1981 : 12). Le simulacre d'apprenant de langue étrangère est un élève qui n'apprend pas cette langue tout en simulant de le faire.

Comment, donc, aller au-delà des simulacres d'élèves dans une école qui, de par sa logique institutionnelle, les reproduit ? Les réflexions nées de cette question, ainsi que de notre pratique d'enseignement au quotidien, ont fait émerger des hypothèses. Dans ce collège qui favorise la production de simulacres d'apprenants, pour qu'il y ait de l'apprentissage, il faut que la parole subjective de l'élève émerge. Pour que sa parole subjective émerge, il faut qu'une autre personne parle à partir de lui et qu'elle réponde devant lui, de lui. Et c'est, d'abord, à l'enseignant de revêtir ce rôle.

Avant d'avancer dans notre réflexion, précisons la notion de parole subjective. Il s'agit, dans notre cas et selon les analyses du didacticien Patrick Anderson, lui-même dans la lignée des recherches en psychanalyse, d'un lieu où « le désir du sujet peut parvenir à se dire » (Anderson, 1999 : 266). C'est la parole qui, selon l'expression de Lacan « réalise la vérité du sujet » (Lacan, 1975 : 61, reproduit dans Anderson, 1999 : 266).

3. Conditions d'émergence de la parole subjective

Nous ne pourrions pas envisager l'émergence de la parole de l'élève en dehors de la mise en jeu des situations permettant cette émergence. Afin de mettre au clair la notion de situation, nous rejoignons, ici, l'acception du terme proposée par Muriel Molinie dont les recherches en didactique prennent en compte le milieu d'apprentissage comme paramètre déterminant de l'apprentissage. Ainsi,

Le terme « situation » désigne la relation liant le sujet à un milieu à un moment donné. Dans ce sens, une situation n'est pas seulement faite de conditions objectives extérieures, elle est « éprouvée » et n'a de sens qu'en fonction de ce qu'elle est « pour soi », à travers le filtre de la subjectivité du sujet (Molinie, 2002 : 100).

Nous commençons notre analyse par les « conditions objectives extérieures », elles-mêmes plus tangibles, pour ensuite passer aux « situations éprouvées ». Le contexte particulier d'Hayia Thecli est un lieu de bruit et non pas de langue, lieu de transgression et non pas d'interdit. La langue du tiers qu'il soit professeur, ou qu'il s'agisse de l'institution, n'est pas écoutée. Chaque jour, les frontières spatiales mais aussi symboliques entre l'élève en classe et l'élève dans la cour, sont brouillées.

Nous considérons donc que pour qu'il y ait émergence de l'élève dans cet espace particulier, il est extrêmement important de créer, d'abord, un espace fixe et délimité. De marquer un premier contour net et précis. Un contour qui marquera un commencement, un repère d'élève, les conditions objectives d'émergence de sa parole. Cet espace pourrait être matérialisé en une classe particulière, bien circonscrite et distincte.

Il y a, dans le préau du collège d'Hayia Thecli, à côté du bureau des professeurs, une salle. Elle a servi, dans le passé, de laboratoire de chimie, puis après, de cave. J'ai pris la décision de transformer cette salle en classe de français.

Sur sa porte, j'ai collé une affiche. Il s'agit d'une affiche avec le règlement de la classe. Son titre : « dans cette classe nous parlons une AUTRE langue » est écrit en caractères gras. C'est une classe qui suppose un autre comportement, un autre cours, un autre élève, un élève qui, dans cet espace bien précis, va essayer de parler une autre langue³.

Selon le règlement, les élèves sont obligés d'apporter dans la classe leur livre, leur cahier d'exercices, leurs deux cahiers de français et leur stylo, bien avant le cours et, plus précisément, durant la récréation précédente. Ils doivent, également, les poser sur leur pupitre. Le cours doit se dérouler dans cette salle et non pas dans la salle où ont lieu tous les autres cours.

Dans cette classe, nous ne mangeons ni buvons, ni mâchons de chewing-gum. Nous entrons à l'heure et nous frappons à la porte avant d'entrer. Si le professeur ou un camarade sont en train de parler, on n'interrompt pas. Car on les écoute. On note ce qu'on veut dire et on le dit après, en levant la main. Et puis, si le professeur nous pose une question, on ne dit pas « Madame je ne peux pas ». On essaie de répondre soit en français soit en grec, même si on n'est pas sûr de notre réponse.

Il s'agit d'un espace de « stabilité » réelle (un espace précis, une nouvelle « classe »), des règles, du symbolique psychanalytique (l'interdit que cette classe représente au sein de l'école précise), de l'autorité favorisant l'émergence de la parole.

3. 1. Une parole d'élève

Un matin, au mois d'avril 2009, j'étais en train de préparer la classe pour le cours du français de la seconde classe du collège, qui commencerait quelques minutes plus tard. J'étais en train de poser le projecteur sur une table, au milieu de la salle, quand j'ai entendu quelqu'un toquer à la fenêtre. C'étaient deux élèves de la première classe du collège qui me regardaient en souriant à travers la grande fenêtre. Lorsque je les ai aperçus, ils m'ont dit à voix très haute, en français : « Bonjour madame ! »

Ma surprise fut grande car il s'agissait de deux élèves qui ne participaient que rarement au cours de français. De plus, l'un des deux refusait même constamment, durant le cours, de prononcer des mots en français⁴.

Comment, cette première parole d'élève, qui marque une autre relation avec la « nouvelle classe », pourrait constituer un lieu d'un devenir apprenant ? Comment et qui pourrait favoriser la parole subjective à partir de cette première situation d'apprentissage « éprouvée » ?

4. L'intersubjectivité comme cadre d'émergence de l'apprenant et de sa parole

En vue d'aborder les questions ci-dessus, les analyses de deux philosophes, Maurice Merleau-Ponty et Emmanuel Levinas sur le concept d'intersubjectivité, s'avèrent d'une grande pertinence.

L'intersubjectivité est un concept largement utilisé d'abord dans le cadre de la philosophie (Husserl, Habermas, Sartre, Levinas, Merleau Ponty, Deleuze...) mais aussi dans le cadre de la psychologie, de la psychanalyse, de la sociologie. Dans tous les domaines où l'on rencontre le concept, on constate que celui-ci renvoie à la relation entre deux subjectivités, deux sujets.

Il faut remarquer que la notion de subjectivité « recouvre deux des sens (devenus classiques) du mot "sujet" (après Freud et Lacan) 1. sujet de la conscience et de la connaissance, fondement de ses pensées et de ses actions 2. sujet de l'inconscient et du désir » (Prieur, 2006 : 486).

Dans l'ouvrage de Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, l'« autre » acquiert un statut destituant la perception que nous avons de nous-mêmes et nous oblige à une autre conception du monde. « Déjà l'autre corps n'est pas un simple fragment du monde, mais le lieu d'une certaine élaboration et comme d'une certaine "vue" du monde » (Merleau-Ponty, 1945 : 406). Dépossédés par l'existence de l'autre qui nous destitue dans notre relation au monde, la relation avec lui renvoyant à une reconnaissance réciproque est, selon le philosophe, le seul moyen de se retrouver :

Une fois posé autrui, une fois que le regard d'autrui sur moi, en m'insérant dans son champ, m'a dépouillé d'une part de mon être, on comprend bien que je ne puisse la récupérer qu'en nouant des relations avec autrui, en me faisant reconnaître librement par lui, et que ma liberté exige pour les autres la même liberté (*ibid.* : 410).

Cette exigence de reconnaissance réciproque entre moi et un autre, prend, chez Emmanuel Levinas, la forme d'une responsabilité envers autrui, responsabilité qui est la structure fondamentale de la subjectivité. Selon le philosophe, autrui précède tout sens que je lui donne, il est étranger, radicalement autre. Le rapport avec lui ne cherche pas la ressemblance mais renvoie à un engagement envers son visage car « autrui est visage » (Levinas, 1982 : 81).

Visage différent, autre, qui demande une réponse à son appel, à son injonction « tu ne tueras point » : « le visage est ce qui interdit de tuer » (*ibid.* : 80). Répondre à cet appel me constitue en tant que sujet, pouvoir dire « je » revient à répondre à cet appel, devant autrui, d'autrui. Il en découle qu'être responsable de l'autre sous-tend une relation non symétrique : « je suis responsable d'autrui sans attendre la réciproque, dût-il m'en coûter la vie » (*ibid.* : 105). Pourtant, le fait que je supporte toute la responsabilité envers autrui, fait de moi un sujet. « C'est précisément dans la mesure où entre autrui et moi la relation n'est pas réciproque, que je suis sujétion à autrui » (*ibid.* : 105). Dire c'est une réponse, c'est, alors, assumer la responsabilité de la sujétion : « le dire, c'est le fait que devant le visage je ne reste pas simplement là à le contempler, je lui réponds » (*ibid.* : 82). Dans le cas de Levinas, comme dans le cas de Merleau-Ponty, l'autre nous appelle à une relation permettant la subjectivité. Dans cette relation, le dialogue joue un rôle fondamental. Plus précisément, dans l'acte de dialoguer, Merleau-Ponty reconnaît, le nœud qui se tisse entre deux interlocuteurs, qui avancent, ensemble, à la co-production d'un nouveau sens.

Dans l'expérience du dialogue, il se constitue entre autrui et moi un terrain commun, ma pensée et la sienne ne font qu'un seul tissu, mes propos et ceux de l'interlocuteur sont appelés par l'état de la discussion, ils s'insèrent dans une opération commune dont aucun de nous n'est le créateur (Merleau-Ponty, 1945 : 407).

Un nouveau « monde » est créé, un être à deux : « nous sommes l'un pour l'autre collaborateurs dans une réciprocity parfaite, nos perspectives glissent l'une dans l'autre, nous coexistons à travers un même monde » (*ibid.* : 407).

Ainsi, l'autre, dans la classe que nous décrivons, la classe de l'émergence de la parole subjective, n'est pas un simple corps qui franchit le seuil de la salle, mais, il est porteur de sens. Il est visage différent qui appelle à une réponse. Pour qu'il devienne sujet, pour que sa parole devienne subjective, il faut qu'une autre personne parle à partir de lui et qu'elle réponde devant lui, de lui. Une personne qui prendra en charge, c'est-à-dire comprendra, la responsabilité de sa différence, de son « échec », pour ensuite répondre. Et c'est, d'abord, à l'enseignant de revêtir ce rôle.

4. 1. L'enseignant comme garant de l'intersubjectivité

Pourquoi et comment l'enseignant est en mesure de favoriser l'intersubjectivité en classe de langue ?

Tout d'abord, c'est l'enseignant qui, en tant que médiateur entre le savoir et l'élève (relation triangulaire), peut comprendre les balbutiements de ses apprenants, leurs paroles fragmentées, émergées de leur effort d'apprendre. Il peut comprendre également l'attente de dialogue qui pourrait se traduire comme désir de parler ou/et désir d'être écouté, désir de prononcer un seul mot en français, de jouer avec ce mot, de « s'expérimenter » ailleurs, autrement, bref, désir de parole et d'apprentissage. La réponse-responsabilité de l'enseignant consiste alors non seulement à reconnaître ce désir de parole, mais à lui assurer, aussi, une place dans les pratiques langagières quotidiennes.

Ensuite, parce que l'enseignant est représenté par l'élève comme dépositaire de la langue étrangère et responsable de la mise en œuvre de son fonctionnement. Selon Anderson (1999 : 111), « l'enseignant de langue a ceci de particulier qu'il est à la fois dépositaire d'une "autre" langue et qu'il l'actualise dans l'acte d'enseignement ». L'apprenant attend de lui l'actualisation de la langue étrangère en parole pour que sa propre parole ensuite émerge.

D'ailleurs, la parole échangée en classe de langue « s'inscrive elle-même dans le processus d'enseignement » (*ibid* : 111). Or, le dialogue entre l'enseignant et l'apprenant se présente comme une condition *sine qua non* du processus d'enseignement et d'apprentissage. Autrement dit, l'enseignant favorisera le dialogue avec son apprenant car les échanges en langue étrangère constituent le support du processus enseignement/apprentissage.

Mais l'acte de dialoguer ne garantit l'intersubjectivité que sous certaines conditions. Pour que l'enseignant soit garant de l'intersubjectivité, il faut que celui-ci permette que cet « autre corps », cet « autre visage », que l'élève incarne, destitue sa perception strictement didactique et l'incite à donner à son rapport à l'acte éducatif, un autre sens. Plus précisément, la parole de l'enseignant, en tant que réponse à une attente de dialogue, à une parole unique, même fragmentaire, n'est pas seulement envisagée comme une énonciation momentanée qui se réalise dans l'instant. Elle est, aussi, un acte éducatif, une source d'apprentissage. Car cette parole de l'enseignant ne cherche pas l'acquisition de la part des élèves d'un comportement précis, pré-établi par un élément externe, tel un texte officiel. Elle vient après-coup, autrement dit, elle émerge. Répondre « bonjour » aux élèves qui se considèrent comme étant en « échec scolaire » n'inclut pas (seulement) un comportement poli, ni (seulement) la possibilité d'atteindre un des objectifs assignés par le Programme, à savoir l'acte de parole « saluer ». Répondre « bonjour » donne un autre sens à la présence de l'enseignant à l'école, cela renvoie à la confirmation d'un autre rapport entre l'enseignant et l'élève, entre l'élève et la langue enseignée, entre l'enseignant et le Programme officiel de français. C'est un rapport à l'autre et au savoir plus ouvert et plus responsable à travers une nouvelle langue. Car c'est un rapport qui se crée après et avec l'autre. C'est aussi confirmer l'existence de la classe – espace structuré et structurant symboliquement – de la présence de l'enseignant et de l'enseignement du français, en tant que conditions d'émergence de la parole des élèves.

À condition que l'enseignant, à travers l'expérience de son terrain, à travers la rencontre avec l'autre, son élève, devienne, lui, aussi, sujet, en acceptant d'adopter, en tant que sujet, une attitude réflexive envers sa propre formation et ses acquis. Il s'agit pour l'enseignant

d'être prêt à affronter les « péripéties » du réel, l'élève réel, imprévisible, différent des représentations programmatiques et « circulantes » et d'envisager l'élève dans ses dimensions psychique, sociale, historique, mais aussi à travers son appartenance à une institution particulière. Il s'agit, également, de prendre en compte ces dimensions, d'en faire de véritables paramètres d'enseignement et d'apprentissage et de comprendre l'élève-autre dans son incomplétude subjective. Finalement, il s'agit pour l'enseignant de rompre avec les pratiques découlant de sa conception de l'apprenant, soit comme une projection du discours didactique, soit comme un reflet réfracté de ce discours. Dès lors, l'enseignant pourrait envisager l'élève comme une dynamique, comme élève à même d'apprendre.

5. L'intersubjectivité dans le cadre du collège d'Hayia Thecli

La réponse de l'enseignant aux élèves qui ont toqué à la fenêtre de la classe de français s'efforce d'être une réponse-responsabilité, digne d'une parole, apparemment routinière – tel un « bonjour » – peut-être insignifiante par sa fréquence quotidienne, pourtant infiniment significative dans une école où il y a une fracture entre l'institution et ses acteurs, et où la parole de l'enseignant n'est pas écoutée. Elle porte la charge d'une attente de dialogue et d'un désir de parole, exprimés par des élèves, attente de rapport avec nous, l'enseignante, et ce, dans une langue jugée, dans ce milieu précis, indifférente, car « institutionnelle », c'est-à-dire intégrée dans le cadre d'une matière scolaire.

Dans ce cas-là, ce que l'anthropologue François Laplantine appelle « l'infiniment petit » (Laplantine, 2010 : 46), l'homme, l'élève, son désir de parole, ses mots articulés même de manière fragmentaire, se révèle comme visage infiniment important, la source de notre réponse, de notre présence dans ce contexte particulier.

Répondre à une parole qui émerge donne la possibilité à l'élève de se voir, enfin, autre, sujet dont la parole est écoutée et déclenche une autre parole. Cela lui donne aussi la possibilité de se voir acteur dans un « nouveau monde » à deux qu'il crée en collaboration avec son enseignant. Possibilité également d'apprendre à écouter l'autre. Et quelques heureux moments de notre expérience (l'évocation de l'affiche collée sur la porte comme évocation de la parole du tiers⁵), nous permettent de dire qu'une fois que le sujet élève émerge, la discipline dans la classe est ressentie comme une condition *sine qua non* de son existence en tant que telle. Pour l'apprenant, la discipline constitue un passage obligé vers sa propre parole.

Et le matériel scolaire – livre, cahier, stylo, photocopies – est considéré dans cette autre classe, plus comme un outil nécessaire à un sujet qui écoute et qui parle, qui éprouve sa présence dans la classe, que comme un objet relatif à la vie scolaire.

5. 1. Le sens de l'apprentissage d'une langue étrangère au collège d'Hayia Thecli

Selon Prieur (2011), la réalité de l'apprentissage d'une langue étrangère est extrêmement variable (selon le contexte, selon les individus ou les sujets), complexe (il n'est pas sûr qu'on puisse identifier tous les paramètres qui entrent en jeu dans l'acquisition ou l'apprentissage

d'une langue) et singulière au sens où tout apprentissage dépend de l'apprenant : de sa personnalité, de son attitude, de sa motivation.

Ainsi toute définition de l'acte d'apprendre une langue étrangère est ouverte à une pluralité de significations.

Or, la définition de l'apprentissage :

Apprendre une autre langue en effet signifie passer d'un « système » de représentation, de catégorisation et d'expression de la « réalité » et de l'expérience humaine à un autre « système », il s'agira dans la langue étrangère de dire et de signifier autrement le « monde », soi-même, la relation aux autres (*ibid.*).

acquiert dans le contexte d'Hayia Thecli une signification complémentaire.

Dans notre contexte en lisière de l'institution, il est d'importance prioritaire qu'un autre passage soit favorisé : c'est le passage de la personne à qui l'on enseigne vers une autre représentation, catégorisation et expression de la « réalité » et de l'expérience scolaire. C'est le passage d'un simulacre d'élève à un apprenant. Ce passage pourrait être favorisé par un enseignant entre sa discipline et son contexte d'enseignement, prêt à se départir des usages fonctionnels de la langue enseignée et à l'ouvrir à d'autres significations.

Or, aller au-delà de simulacres d'élèves renvoie à un élève qui s'engage dans la praxis d'apprendre par l'émergence de sa parole en langue étrangère – grâce à un enseignant qui répond à sa parole hésitante –, élève de français langue étrangère qui parle la langue de l'apprentissage, (par) le français.

C'était le dernier cours de l'année scolaire que j'avais avec la première classe du collège. Je voulais faire, d'une manière ou d'une autre, avec les élèves de la classe, le bilan de l'année qui venait d'arriver à son terme. J'ai donc adressé à toute la classe une question : « qu'est-ce que vous avez appris pendant cette année dans le cours de français langue étrangère ? »

Une fois que j'ai posé la question, toute la classe est restée silencieuse. Certains élèves me regardaient dans les yeux, d'autres évitaient mon regard en baissant la tête.

Soudain, l'un des élèves qui m'avaient salué en toquant à la fenêtre le matin d'avril a pris la parole. Souriant, il m'a alors répondu : « j'ai appris à dire "bonjour"⁶⁷. »

6. Vers une formation anthropologique

Ce « bonjour » d'un simulacre d'apprenant semble être pour l'enseignant l'incitation à une réflexion pluridisciplinaire – anthropologique/ethnographique, philosophique, psychanalytique, psychologique, pédagogique, « psychopédagogique » (Calliabetsov, 2011 : 37)... – apte à appréhender l'élève comme *sujet parlant* en *interaction* avec son contexte institutionnel. C'est, aussi, une incitation à son implication en tant que sujet dans la relation à tisser entre discours didactique et pratiques de terrain.

Et les pratiques formatives pourraient se nourrir de la réalité « idiomatique » de chaque

terrain pour favoriser la *compréhension* et *l'écoute* de l'élève réel ; pour soutenir le futur enseignant afin de lui permettre de construire, au sein de son propre terrain, son propre idiolecte, sa langue subjectivée, elle-même émergée comme réponse-responsabilité ; pour l'aider à être capable de dire « je » – un « je » conscient, émergé grâce à l'autre, son élève – lors du processus de réflexion didactique (comme le « je » que nous avons tenté d'utiliser dans les extraits de notre journal de professeur présentés en caractères italiques) ; pour, enfin, l'aider à assumer « l'irréductible incomplétude » (Lebrun, 2009 : 239) de ses propres acquis et de son élève. Il suffirait que les pratiques formatives s'ouvrent à une réflexion (logos) sur l'*anthropos*. Il s'agirait, alors, d'une formation anthropologique.

Références bibliographiques

- ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ Σ. [ALACHIOTIS S.], 2004, « Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης » [Pour un système éducatif moderne. L'Interdisciplinarité et la Zone Flexible changent l'éducation et revalorisent la qualité de l'Enseignement], στο Π. Α. ΑΓΓΕΛΙΔΗΣ και Γ. Γ. ΜΑΥΡΟΕΙΔΗΣ (επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, Αθήνα, Τυπωθήτω, τόμος Β', σελ. 1-20 [in P. A. AGHÉLIDIS et G. G. MAVROIDIS (dir.), *Innovations éducatives pour l'école de demain*, Athènes, Tipothito, tome II, p. 1-20 (en grec)]. Disponible sur : <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf>.
- ANDERSON P., 1999, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, coll. « Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté/Linguistique et Sémiotique ».
- BAUDRILLARD J., 1981, *Simulacres et simulation*, Paris, Galilée, coll. « Débats ».
- CALLIABETSOU-CORACA P., 2011, « L'enseignement du français dans le contexte institutionnel des pays balkaniques : quels objectifs interculturels et quelles actions éducatives » in A. PROSCOLLI *et al.* (dir.), *Communiquer, Échanger, Collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique*, Actes du 7^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, Athènes, Presses de l'Université d'Athènes & APF f.u.-Grèce, p. 32-41.
- KAUFMANN J.-C., 2004, *L'entretien compréhensif*, 3^e éd., Paris, Armand Colin, coll. « 128/Sociologie ».
- LACAN J., 1975, *Le Séminaire Livre I : Les écrits techniques de Freud*, Paris, Éditions du Seuil.
- LAPLANTINE F., *La description ethnographique*, 3^e éd., Paris, Armand Colin, coll. « 128/Sociologie Anthropologie ».
- LEBRUN J.-P., 2009, *Un monde sans limite*, suivi de *Malaise dans la subjectivation*, Toulouse, Éditions Érès, coll. « Psychanalyse ».
- LEBRUN J.-P., 2010, *Clinique de l'institution. Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective* (2^e éd.), Toulouse, Éditions Érès, coll. « Point Hors Ligne ».
- LEVINAS E., 1982, *Éthique et infini* (Dialogues avec Philippe Nemo), Paris, Fayard.

- MENOUTI K., 2009, *Notes personnelles au collège d'Hayia Thecli/Journal de professeur*, Université Paul Valéry-Montpellier 3.
- MENOUTI K., 2010, *Corpus d'entretiens au collège d'Hayia Thecli*, Université Paul Valéry-Montpellier 3.
- MENOUTI K., 2013, *Comment conjuguer le présent du verbe « être » ? Approche anthropologique et didactique d'une situation pédagogique complexe à travers l'enseignement d'une langue étrangère : le cas d'une école insulaire en Grèce*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Paul Valéry-Montpellier 3 sous la direction de Jean-Marie Prieur.
- MERLEAU-PONTY M., 1945, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard/NRF, coll. « Bibliothèque des idées ».
- MOLINIÉ M., 2002, « Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique », *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée), n° 76, p. 93-113.
- PRIEUR J.-M., 2006, « Des écrivains en contact de langues », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 144, p. 485-492.
- PRIEUR J.-M., 2011, « Notes du cours Master *Fautes, apprentissage et évaluation* », Université Paul Valéry-Montpellier 3.

Notes

¹ Paroles de l'enseignante d'anglais, dans le bureau de professeurs, après son cours en troisième du collège, le 21 septembre 2010.

² Nous inscrivons notre démarche dans le cadre d'une « anthropologie du langage », telle qu'elle est élaborée au sein de l'équipe LACIS de l'Université Paul Valéry-Montpellier 3. L'objectif de l'équipe ne consiste pas à analyser les langues de l'extérieur, ou bien les identités et les groupes comme des entités finies et distinctes. Il s'agit, plutôt, de privilégier la parole des « acteurs », ce que disent les sujets d'eux-mêmes, de leur trajectoire d'existence, de leurs langues, des relations à leurs langues, de leurs identifications, de leurs noms, du comment ils saisissent la réalité, autrement dit, de leurs « positions subjectives ». La notion de positions subjectives, repérés et analysées dans un cadre micro-linguistique, problématise un large éventail de thèmes associés à des saisies subjectives de la réalité : quelles sont, par exemple, les modalités énonciatives d'un sujet parlant ? Quels sont ses procédés de catégorisation ? Quels sont les modes de sa relation à l'altérité, au différent ? Au pouvoir ? Au savoir ?

³ Extrait de notre journal de professeur.

⁴ Extrait de notre journal de professeur.

⁵ Plusieurs fois, dans la classe de français, les élèves du collège disaient à leur camarade qui faisait du bruit lorsque quelqu'un d'autre était en train de parler, que « ce n'est pas bien du tout parce que la prof a mis une affiche sur la porte de la classe ».

⁶ Extrait de notre journal de professeur.

Le travail en groupe dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants et aux adolescents

Milena MILANOVIĆ

FLS, Institut français de Serbie

Aleksandra VOJVODIĆ

Language Factory

Danijela MILOŠEVIĆ

Institut français de Serbie

La salle de classe est incontestablement un lieu social, un point de rencontres où l'enseignement/apprentissage se déroule par le biais de l'interaction sociale entre l'enseignant et les élèves. Pendant des siècles, l'enseignement était dispensé de manière frontale si bien que la totalité des informations provenaient de l'enseignant tandis que les apprenants, rangés les uns derrière les autres, écoutaient passivement. L'enseignant était donc le pilier du cours, l'autorité absolue, le donateur omniscient, alors que ses apprenants n'étaient que de simples receveurs, ils étaient considérés tous égaux de sorte que les leçons et les exercices étaient les mêmes pour tous. De surcroît, même les interrogations se déroulaient de façon similaire : les enseignants posaient des questions et s'attendaient très souvent à une seule réponse. Cette approche était cyniquement dénommée le jeu « *Guess what the teacher want you to say* » (Penny, 1996 : 228).

Néanmoins, Jean Piaget a remis en question le travail frontal de l'enseignant soulignant que les interactions sociales entre élèves pouvaient également aider l'apprentissage. Il en provient que le travail en groupe peut largement faciliter l'enseignement/apprentissage, les échanges et la communication. L'élève devient un acteur responsabilisé et plus autonome.

Cette communication vise à présenter l'importance du travail en groupe dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants et aux adolescents. Les avantages en sont multiples et variés non seulement pour les apprenants, mais aussi pour les enseignants. Grâce au travail en groupe, les apprenants se sentent plus à l'aise et plus libres ; ils communiquent sans avoir peur de l'erreur et participent tous, même les plus timides, pour partager des idées, apporter des contributions, formuler des suggestions. Par ailleurs, ils développent un sentiment d'appartenance et prennent confiance en eux-mêmes. Quant aux enseignants, ils fertilisent leurs pratiques de classe et augmentent l'efficacité de leur approche pédagogique. Il convient de souligner que la plupart des activités groupales se déroulent en jouant. Pour les jeunes, surtout

pour les plus petits, jouer et apprendre sont indissociables si bien que de cette manière ils acquièrent les nouveaux savoirs plus naturellement. En outre, les membres du groupe dépendent les uns des autres ce qui leur permet de se responsabiliser, ce qui stimule l'interaction et développe les relations interpersonnelles. L'esprit d'équipe s'éveille, l'esprit de compétition aussi, les élèves apprennent à coopérer. Les apprenants effectuent les tâches qui représentent une partie d'un tout. Pour le travail coopératif et l'interaction sociale qu'il sous-tend, c'est un levier pour placer résolument l'individu au sein du collectif. Ainsi chacun se sent très important au sein du groupe, ce qui renforce la confiance en soi, élimine le stress et toute éventuelle angoisse qui accompagne les activités individuelles.

Afin d'aider les enseignants à mettre plus souvent en place le travail en groupe, nous essaierons de répondre aux questions suivantes :

1. Comment organiser le travail en groupe ?
2. Quelles techniques utiliser pour constituer les groupes ?
3. Le potentiel du travail en groupe est-il suffisamment exploité ?
4. Quand et comment corriger les erreurs ?
5. Quels sont les côtés positifs et négatifs du travail en groupe ?

1. Comment organiser le travail en groupe ?

James R. Davis (1993) a décrit l'importance d'une bonne organisation de la classe. L'enseignement, d'après lui, est directement influencé par l'ambiance dans laquelle le cours a lieu. Inévitablement, l'enseignant doit clairement identifier l'objectif de son cours avant de former les groupes. Il y a de nombreux facteurs qui déterminent l'organisation de la classe en groupes : les activités à mettre en place, l'ambiance de la classe, l'âge des apprenants, la période de l'année scolaire... La classe peut être divisée en grands groupes, en petits groupes, en binômes. Pour que le travail puisse se produire d'une manière adéquate, il faut adapter la salle de classe aux besoins de l'enseignant, de son objectif et de ses élèves : réorganiser les bancs et les chaises, libérer la place centrale de la salle, mettre les tables en rond, en U, etc. Avant de créer les groupes, il est impératif de formuler explicitement les règles du comportement, bien définir ce qui est permis, ce qui est interdit (il est par exemple permis de déambuler et de parler à condition que ce soit en français ou en quelconque langue étrangère que l'on enseigne). Il existe de nombreuses techniques de constitution de groupes visant à créer des groupes hétérogènes dans leur intérieur et homogènes entre eux. Dans chacun des groupes, il faut avoir autant de garçons que de filles, autant d'élèves timides que de bavards, etc. Il ne faut jamais former les groupes en fonction des affinités personnelles des élèves, parce que l'idée est de renforcer la cohésion des élèves et non pas de mettre certains élèves à l'écart et « stimuler » le bavardage de bons amis mis ensemble. Il convient d'assurer des groupes équilibrés dans lesquels les compétences des élèves se complètent. Un groupe établi correctement est un prérequis pour le bon déroulement du cours et pour la réalisation de la tâche. L'expérience a montré que l'enseignant devrait attribuer un rôle à chacun des participants : le premier serait

le porte-parole qui relaterait ce que le groupe a fait, le deuxième serait le secrétaire qui noterait tout, le troisième veillerait à ce que la tâche s'effectue dans les délais impartis, le quatrième pourrait se déplacer afin de chercher le matériel de travail, le cinquième serait autorisé à communiquer avec l'enseignant... Il est possible de désigner des délégués pour chaque groupe qui communiquent avec les autres groupes ce qui incite le travail inter-groupe.

2. Quelles techniques utiliser pour constituer les groupes ?

Les jeunes apprennent mieux en jouant et c'est la raison pour laquelle il faut constituer les groupes en jouant. Le choix des activités ludiques se fait en fonction de la taille du groupe dont l'enseignant a besoin. Pour créer des grands groupes, l'enseignant peut apporter des cartes contenant les images appartenant à différents champs lexicaux : animaux, fruits, moyens de transport, météo, etc. Les élèves qui tirent au sort l'image du même champ lexical restent ensemble. En outre, l'enseignant peut distribuer à l'aveugle des petits bouts de papier peints aux élèves. Ceux qui tirent la même couleur sont dans le même groupe. Les élèves lancent le dé, ceux qui obtiennent le nombre pair sont dans le premier groupe, par exemple, ceux qui obtiennent le nombre impair dans le deuxième. Si l'enseignant est un peu plus rusé, il peut se débrouiller sur place afin de faire jouer les chiffres à sa faveur et de mettre ensemble les élèves qu'il veut. L'enseignant prépare des images caractéristiques pour les quatre saisons (par exemple, pour l'hiver, il peut proposer la neige, le ski, la luge, le bonhomme de neige, les boules de neige, le sapin décoré, etc.). Les élèves qui tirent au sort les images appartenant à la même saison font un groupe. Pour les plus grands, l'enseignant peut préparer en avance les phrases, les découper en mots et distribuer les bouts de papier à tous les élèves. Ceux qui forment une phrase sont dans le même groupe. Il faut prévoir autant de phrases que de groupes visés. Il est également possible de découper des couplets d'une poésie en vers. Les élèves qui prennent les vers du même couplet forment un groupe. Finalement, il est envisageable d'utiliser les comptines et les chansons pour la constitution des groupes et des binômes.

Il y a beaucoup d'activités ludiques qui permettent de créer des pairs. La plus simple est le jeu de memory que tous les enfants connaissent. Les élèves tirent les cartes, ceux qui ont la même image forment un binôme. Deuxièmement, l'enseignant peut proposer des cartes contenant des questions et des réponses. La question et sa réponse sont un binôme. Il est possible de mettre ensemble tous ceux dont le prénom commence par une certaine lettre de l'alphabet, ceux qui sont nés le même mois ou à la même saison, ceux qui portent un certain vêtement, ou une certaine couleur... Les possibilités sont infinies. C'est aussi à l'enseignant de choisir sa propre technique ludique pour diviser sa classe en groupes.

3. Le potentiel du travail en groupe est-il suffisamment exploité ?

Hélas, le potentiel du travail en groupe n'est pas suffisamment exploité. Les enseignants optent encore très souvent pour les approches traditionnelles ne laissant pas assez d'initiative à leurs élèves. Ils restent encore réticents à ce type de travail. Les raisons en sont nombreuses.

Ils craignent de se faire déborder une fois que leurs élèves sont plus libres dans le travail, ils appréhendent le bruit qui peut perturber le travail dans d'autres salles de classe, ils redoutent que la discipline ne puisse pas être maintenue... (Penny, 1996). De plus, le bruit est traditionnellement associé à la détente et non pas au travail, ce qui rend cette approche encore plus difficile à mettre en place. Le travail en groupe peut être extrêmement chronophage et c'est la raison pour laquelle il exige une profonde réflexion préalable.

L'enseignant doit s'assurer d'abord qu'il existe bien une règle de fonctionnement qui permet à chacun de participer à la tâche commune et que cette règle est respectée ; il doit, ensuite, donner les moyens à chacun de cette participation par une préparation préalable ou un travail individuel sur des matériaux dont il sera le seul à disposer et qui sont nécessaires à l'accomplissement de la tâche commune. Il doit enfin bien préciser que l'objectif est l'acquisition par chacun, grâce au travail en commun, de connaissances nouvelles (Meirieu, 2011 : 4).

Outre l'organisation de l'espace et la constitution de groupes que nous avons expliquées antérieurement, il faut également préparer le matériel au préalable, parfaitement adapter la consigne et s'assurer qu'elle a été comprise, anticiper toutes les éventuelles difficultés, prévoir les réponses aux questions qui pourraient être posées, accorder aux apprenants le temps pour la recherche... Bien entendu, le travail en groupe génère une ambiance différente de celle d'un cours habituel. Il faut distinguer le bruit constructif occasionné par les échanges qui font partie intégrante de la démarche d'une atmosphère bruyante et des bavardages d'un élève qui dérangent le travail des autres. Même si l'enseignant n'intervient pas, il est attentif à ce que ses élèves font, il écoute et prend en compte toutes les propositions avancées, veille à ce que tous les membres du groupe soient participatifs et impliqués. Une autre raison qui démotive les enseignants est leur incapacité à repérer les erreurs de leurs élèves et à les évaluer objectivement.

4. Quand et comment corriger les erreurs ?

Il faut adapter sa correction à ses objectifs. Dans certains cas, par exemple si on travaille sur la prononciation ou la grammaire, il est indispensable de corriger l'élève tout de suite. Il ne faut pas permettre que les erreurs se cristallisent et deviennent récurrentes plus tard, quand l'élève aura atteint le niveau B2 par exemple. De même, il faut corriger les erreurs qui engendrent des malentendus, gênent la compréhension ou altèrent sérieusement la signification. D'autre part, si l'objectif du cours est l'expression orale en continu, il vaut mieux noter les erreurs et en parler après. En tout cas, la correction doit être raisonnable. Il ne faut pas interrompre l'élève lorsqu'il parle. Au lieu de couper la parole à un apprenant en pleine production, il convient plutôt d'adopter une autre forme de communication qui permet de lui signaler l'erreur et qui lui permet de s'autocorriger – un geste par exemple. L'intérêt est de se positionner pour que l'apprenant prenne l'intervention comme un support et non pas comme une limite ou encore pire une punition. Nous tenons à mentionner qu'en même temps l'en-

seignant peut évaluer ses élèves sans aboutir forcément à une note chiffrée. En effet, lors de la phase de la mise en commun, l'enseignant peut choisir d'évaluer ses élèves ou bien de leur permettre à se co-évaluer ou encore à s'auto-évaluer.

5. Quels sont les côtés positifs et négatifs du travail en groupe ?

Outre les avantages énumérés, nous voudrions souligner que « deux têtes valent mieux qu'une », c'est-à-dire qu'il est toujours souhaitable d'échanger ses avis parce que les problèmes sont plus facilement résolus en groupe. Les enfants et adolescents apprennent à coopérer, à confronter et à échanger des idées, à poser des questions, à valoriser les autres, à s'évaluer positivement, à s'impliquer dans la prise de décisions, à développer un sentiment d'identité et d'appartenance, des attitudes positives envers l'école, les enseignants et les camarades... En outre, ils parlent plus et plus longtemps en langue étrangère, déterminent le rythme du travail, s'approprient le débit de la parole... La formation de pair à pair n'est pas négligeable dans ce contexte.

Les inconvénients le plus souvent associés au travail en groupe engendrent l'inefficacité du groupe. Il s'agit notamment des divergences d'opinion qui sont objet de conflits sans concession, du climat qui reflète la passivité, les bavardages peu constructifs. Il y a aussi des apprenants qui ne travaillent pas du tout et qui délèguent aux autres tout le travail. Il y en a d'autres qui accaparent la parole. Il y a des élèves qui tout simplement préfèrent travailler seuls et qui sont perturbés par la présence des autres.

6. Notre recherche

Nous nous sommes servis du corpus composé de 57 apprenants âgés de 12 à 18 ans, répartis en trois groupes, selon leur âge – de 12 à 14 ans (22 élèves), de 15 à 16 ans (18 élèves) et de 17 à 18 ans (17 élèves), inscrits dans deux écoles privées de langues étrangères (Foreign Languages Studio et Language Factory) durant l'année scolaire 2015/2016.

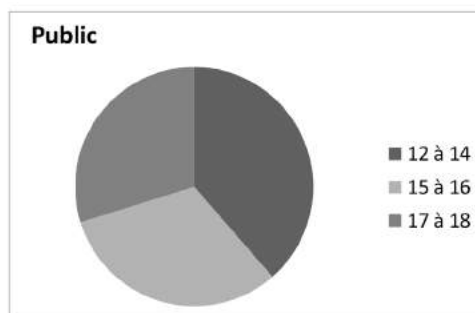





Figure 1 : public

Pour appliquer les connaissances acquises, nous sommes parties de l'hypothèse que le travail en groupe était une modalité de travail efficace et motivante, qui permettait à la fois de prolonger le temps de parole des élèves, de favoriser la collaboration entre eux, de libérer la parole et d'améliorer la dynamique du groupe. Afin de vérifier l'hypothèse, nous avons distribué une grille d'auto-évaluation aux élèves à la fin de l'année scolaire, avec les questions suivantes :

1. Je m'exprime avec plus d'aisance.
2. Je prends la parole plus souvent.
3. Je demande de l'aide lorsque j'en ai besoin.
4. J'écoute mes amis quand ils parlent.
5. Je donne mes idées et je suis ouvert(e) à la discussion.
6. J'accepte les critiques de mes amis.
7. Je préfère travailler seul(e).

			
1. Je m'exprime avec plus d'aisance.			
2. Je prends la parole plus souvent.			
3. Je demande de l'aide lorsque j'en ai besoin.			
4. J'écoute mes amis quand ils parlent.			
5. Je donne mes idées et je suis ouvert(e) à la discussion.			
6. J'accepte les critiques de mes amis.			
7. Je préfère travailler seul(e).			

Document 1 : grille d'auto-évaluation – modèle

7. Résultats

Les résultats obtenus ont confirmé notre hypothèse de départ. La plupart des apprenants

interrogés s'expriment avec davantage d'aisance, prennent la parole plus souvent, demandent de l'aide plus librement, écoutent leurs amis et participent aux discussions. Ils acceptent la critique des amis. Seulement deux élèves préfèrent travailler seuls.

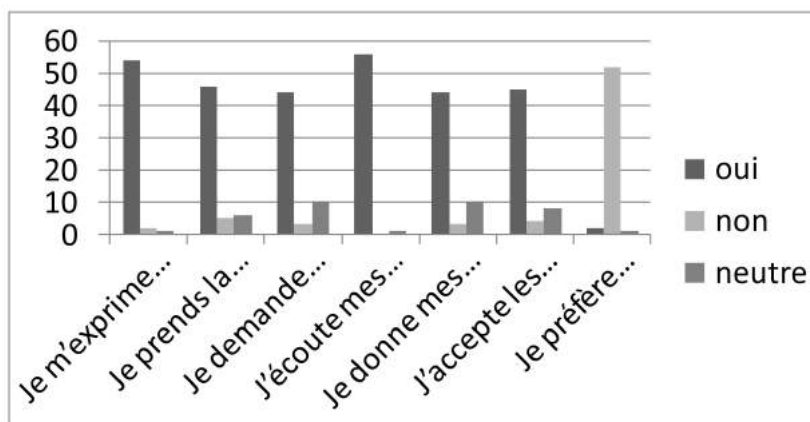


Figure 2 : résultats de la recherche

Conclusion

Curieuse d'apprendre si le travail en groupe motivera davantage les apprenants et s'il éradiquera leurs inhibitions, nous avons proposé différentes activités groupales durant une année scolaire entière. Nous avons inclus 57 apprenants dans notre recherche, répartis en trois groupes suivant leur âge : de 12 à 14 ans (22 élèves), de 15 à 16 ans (18 élèves) et de 17 à 18 ans (17 élèves). Comme nous venons de le signaler, les résultats de la recherche montrent que les apprenants s'expriment avec plus d'aisance, prennent la parole plus souvent, demandent de l'aide plus librement, écoutent leurs amis et participent aux discussions. En guise de conclusion, nous dirons donc que le travail en groupe est une occasion de mettre en avant des valeurs de coopération, de solidarité, de respect mutuel, de tolérance qui contrecarrent la réalité sociale qui est malheureusement souvent empreinte d'indifférence et d'égoïsme.

Références bibliographiques

- DAVIS J. R., 1993, *Better Teaching, More Learning: Strategies for Success in Postsecondary settings*, Phoenix/AZ, American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education.
- MEIRIEU P., 2011, « Pourquoi le travail en groupe des élèves ? ». Disponible sur : <<http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>>.
- PENNY U., 1996, *A course in language teaching: Practice and Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.

Quelle vision pédagogique pour l'enseignement/apprentissage de la langue française comme une culture et une conception du monde ?

Hélène MITSIKA

Université Paris Descartes / Enseignement privé

Cette communication a eu comme objet de proposer des réponses à un certain nombre de questionnements que se pose l'enseignant qui souhaite enseigner la langue/culture française à un public de niveau avancé. Quelle(s) culture(s) enseigner ? Quelle vision pédagogique de l'enseignement/apprentissage du FLE ? Quels objectifs ? Quels choix didactiques ?

Afin d'articuler la didactique des langues-cultures et la psychopédagogie, nous proposons une pédagogie systémique qui associe les connaissances disciplinaires (l'expertise dans le domaine), la pédagogie (l'expertise pédagogique) et l'apprentissage (l'expertise de la manière d'apprendre), comme le propose Hélène Trocmé-Fabre.

L'expertise dans le domaine comporte les savoirs spécifiques que le professeur doit posséder, à savoir la connaissance des caractéristiques fondamentales de la culture française, telles qu'elles sont inscrites dans l'histoire du pays.

Il ne s'agira pas de proposer une image idéalisée de la France, comme on faisait à la fin du XIX^e siècle, mais une image qui résiste à l'analyse historique. À notre sens, l'enseignant doit mettre en exergue la lutte des individus et/ou des groupes pour la liberté, les qualités la fraternité qui ont façonné la République française depuis la fin du XVIII^e siècle, comme par exemple la Révolution française, celle de 1848, la Commune de Paris, le Front populaire en 1936, le combat des résistants pendant la Seconde Guerre mondiale, mais aussi les luttes des esclaves et des abolitionnistes, des ouvriers, des républicains pour la laïcité des femmes pour l'égalité, des peuples colonisés et des opposants au colonialisme, des Français d'origine immigrée.

Pour ce qui est des valeurs dominantes de la société française, il s'agira de mettre en valeur la culture française en tant que culture commune et partagée. Si la France est un pays multiethnique mais sans tradition multiculturelle, la République française unit des gens de toutes origines en une culture commune, héritée de l'humanisme et des Lumières : l'attachement à l'égalité de traitement, le goût pour la liberté et la nouveauté, l'attachement à la laïcité, à la tradition à la langue et à la littérature, l'esprit cartésien, l'étatisme constituent les valeurs fondamentales qui permettent aux citoyens de communier dans un devenir commun. En fonction de son/ses public(s) d'apprenants, l'enseignant pourra choisir dans cette diversité les valeurs qui pourraient être mieux perçues en étant comparées aux réalités du pays d'origine de l'apprenant. Par exemple, la laïcité peut être mieux mise en valeur si les apprenants vivent dans

des pays où l'Église ou la religion exercent toujours un pouvoir politique.

Il semble également pertinent d'enseigner les politiques culturelles, puisque la France connaît une tradition d'intervention forte de l'État dans le domaine des arts et de la culture. Ainsi, dans les politiques culturelles d'aujourd'hui, on retrouve trace des politiques culturelles monarchiques : institutions culturelles créées sous l'Ancien régime qui existent encore aujourd'hui, comme la Comédie-Française, les Académies, le Collège de France ; révolutionnaires : création du musée du Louvre en 1793, création du Conservatoire des Arts et Métiers, du Conservatoire de Musique en 1795, création de la notion de patrimoine national après la confiscation des biens de l'église et de la noblesse, et enfin républicaines : actions culturelles menées à partir de 1870 : développement des musées des monuments historiques, performances artistiques, création du ministère de la culture en 1959, soutien à la création...

L'expertise pédagogique entend placer l'apprenant dans les meilleures conditions pour apprendre par le choix des activités appropriées, l'indication des objectifs, la diversification des sources de l'information, le guidage, les explications, etc. La vision pédagogique que nous proposons envisage la langue française comme une culture et une conception du monde et vise à développer une éducation interculturelle.

Les options méthodologiques que nous proposons visent à :

- Placer les apprenants en situation de réussite. Créer un environnement favorable à l'apprentissage, susciter la motivation et le plaisir d'apprendre, proposer des activités cohérentes, à la mesure de leurs possibilités...
- Les aider individuellement à construire le savoir par des stratégies d'enseignement variées : stratégies verbale et visuelle, mode de pensée analytique et global sollicités simultanément, informations transmises selon plusieurs modalités, démarche déductive et inductive, auto-évaluation...
- Ancrer les nouvelles informations et connaissances sur ce que les apprenants connaissent déjà, partir du connu, des savoirs acquis, éviter les informations isolées, les inciter à établir une connexion entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils découvrent.
- Donner aux apprenants une vision claire des objectifs : avant de commencer l'apprentissage, susciter l'intention d'apprendre en précisant les objectifs, tournés vers les apprenants (et non pas sur ce que le professeur peut faire). C'est la raison pour laquelle il est préférable que les objectifs pédagogiques soient formulés selon les habiletés (facultés intellectuelles) qui doivent être développées : *identifier, reconnaître, comprendre, estimer, comparer, préciser* liées au **connaître** ; *transformer, appliquer, comparer, utiliser, réaliser, rédiger* liées au **faire** ; *prendre conscience de, transférer* liées au **changer** : l'apprentissage d'une nouvelle habileté peut conduire à des changements significatifs dans les circuits neuronaux, par exemple.
- Diversifier les ressources et les références culturelles. Les ressources et les références culturelles doivent être diversifiées et provenir de plusieurs sources sensorielles : typographiques, auditives, visuelles. Comme le précise Hélène Trocmé-Fa-

bre (1993), ce sont *à la fois* le langage oral (entendu par l'auditeur) et le langage écrit (lu par le lecteur) qui construisent, en résultant du *couplage* de notre système perceptif *et* de nos actions dans le monde qui nous entoure. Les textes sélectionnés pour les cours, doivent être clairement structurés et se prêter à une triple étude : *linguistique, sémantique et culturelle* qui dépasse très largement l'apprentissage de la langue par la présentation des idées fondamentales et des questionnements sur des problèmes de notre temps. Il est également souhaitable de proposer des ressources et des références culturelles plus larges concernant le sujet étudié, ainsi que des documents complémentaires qui éclairent la question étudiée par des données plus récentes. La consultation de ses ressources et références complémentaires est libre, libérée des contraintes d'une évaluation, elle peut être plus ou moins complète, en fonction de la motivation de l'apprenant et du temps dont il dispose pour son apprentissage. Un retour sur ces ressources et références est souhaitable, car au fur et à mesure qu'on progresse dans la connaissance du sujet, on éprouve le besoin d'éclairer davantage certains aspects de la thématique.

Quelle démarche pédagogique ?

Afin d'inscrire l'apprentissage dans la durabilité et de respecter les mécanismes cérébraux y impliqués, chaque activité peut être conçue en 3 étapes, comme le propose Hélène Trocmé-Fabre dans ses nombreux travaux :

- ☞ *Avant* : une première étape de sensibilisation, permet à l'apprenant de faire un bilan de ses connaissances préalables sur le sujet, d'émettre des hypothèses sur ce qu'il sait, ou croit savoir, par rapport au thème sur lequel porte l'activité ou la tâche. Privilégiant la maïeutique et la méthode active, cette étape propose des questions de sensibilisation au sujet et des ressources nécessaires à l'éveil de la curiosité et l'approche de la problématique. Cette étape peut comporter un apport théorique si le sujet n'est pas du tout connu des apprenants (comme par exemple la politique de la ville ou la laïcité).
 - ☞ *Pendant* : lors de cette étape, en fonction des objectifs pédagogiques de chaque activité, il faut lire les documents, en s'aidant des outils proposés par l'enseignant ou par la méthode (questions de reformulation et d'interprétation des idées, grilles de repérage et de classement des informations). Il s'agit essentiellement de repérer et d'interpréter les idées essentielles, de reformuler les questionnements introduits par les auteurs. La méthode pédagogique active est privilégiée lors de cette étape.
 - ☞ *Après* : lors de cette étape qui est celle de la production écrite et /ou orale, l'apprenant doit reprendre à son compte les idées des documents étudiés, les informations qu'il a pu trouver dans les ressources proposées et en utilisant aussi ses connaissances sur le sujet, structurer, reformuler, afin de rédiger et/ou de préparer une présentation orale d'un sujet.
-

L'expertise de la manière d'apprendre prend en compte les opérations mentales (perception, mémorisation, contrôle...) mises en œuvre par l'apprenant, sa gestion des temps d'apprendre, ses critères d'autoévaluation, ses capacités d'auto-positionnement, de questionnement, d'exploration. Il est efficace de proposer aux apprenants des exemples de la plupart des tâches demandées. En constatant qu'il est possible de réaliser les tâches qu'on leur demande, ils sont incités à étudier ces exemples de productions (issus de travaux d'élèves), à les évaluer selon des critères précisés, à les comparer à leurs propres productions. De cette manière, on leur montre que certaines techniques mises en œuvre sont efficaces, qu'ils ont la possibilité de capitaliser un certain nombre de stratégies (utilisées par d'autres élèves, par exemple) et que ces stratégies peuvent fonctionner dans d'autres situations. Cela amène chaque apprenant à se construire un savoir d'un nouveau type, c'est ce processus que l'on appelle *métacognition*.

Le professeur peut proposer à la fin de chaque activité une activité d'évaluation et/ou d'auto-évaluation, une sorte d'*état des lieux*, situé à la fin du parcours, ce qui permet de faire prendre conscience des acquis, par des activités d'application et/ou des questionnaires d'évaluation et d'auto-évaluation. Ces questionnaires doivent être adaptés aux objectifs de chaque activité et à la nature de la production demandée, c'est-à-dire qu'il faut proposer une évaluation qui se crée en marchant, qui s'inscrit dans les différentes durées du parcours. En tentant d'évaluer ses propres productions, en les comparant aux exemples de production écrite proposés, l'apprenant se rend compte de la faisabilité de sa démarche et de la cohérence des moyens, stratégies et outils avec l'objectif poursuivi. Cette évaluation n'est donc pas une fin en soi. Il ne s'agit pas de juger les résultats mais de faciliter, d'accompagner, d'exploiter la dynamique féconde de l'erreur, de faire prendre conscience des progrès réalisés.

Nous proposons ainsi d'envisager le *savoir-apprendre* par l'ouverture à la nouveauté et l'éveil de la curiosité intellectuelle, le *savoir-faire* par une perspective actionnelle, car l'apprentissage est une activité sociale ; et le *savoir-être* par la confiance en soi, la prise de conscience de l'altérité, de la tolérance, de la différence. Ainsi, les opérations intellectuelles visées sont réceptives (perception, reconnaissance et reproduction des informations) et productives (productions interprétatives, convergentes, évaluatives et divergentes).

Tout acte pédagogique découle d'une vision du monde, d'une conception de l'homme et des choix de société. Nous espérons que les approches proposées dans cette communication pourront féconder la réflexion de l'art d'éduquer, création perpétuelle qui progresse en provoquant toujours de nouvelles rencontres des intelligences.

Pour aller plus loin

CHALARD L. et BUFFAT M., « Pour une reconnaissance du caractère multiculturel de la France », *Slate.fr*. Disponible sur : <<http://www.slate.fr/story/89685/reconnaissance-caractere-multiculturel-france>>.

- JEULAND E., 2005, « Preuve judiciaire et culture française », dans C. KOURILSKY-AUGEVEN et A. KOVLER (dir.), « Anthropologie juridique en Russie », *Droit et cultures*, n° 50, p. 149-170. Disponible sur : <<http://droitcultures.revues.org/1151>>.
- JOUANNY R., 2008, *Dictionnaire culturel de la France au XX^e siècle*, Paris, Belin, coll. « Dictionnaires ».
- LEDoux S., 2016, « Dans l'enseignement de l'histoire, pensons "un récit national émancipateur et inclusif" », *Le Monde*. Disponible sur : <https://www.lemonde.fr/idees/article/2016/09/03/dans-l-enseignement-de-l-histoire-pensons-un-recit-national-emancipateur-et-inclusif_4992126_3232.html>.
- LES GRANDS DOSSIERS des SCIENCES HUMAINES, 2016, numéro 44 : « Les métamorphoses de la société française ».
- MEUNIER O., 2008, « Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? », *Socio-logos*, n° 3. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/socio-logos/1962>>.
- MITSIKA H., 2013, *C2 écrit et oral*, Athènes, Librairie Électronique d'Athènes, coll. « Connaître, Faire, Changer » (www.lea-books.gr).
- PROSCOLI A. et MOUTZOURI-MANOUSSOU I. [Α. ΠΡΟΣΚΟΛΛΗ και Ε. ΜΟΥΤΖΟΥΡΗ-ΜΑΝΟΥΣΟΥ], 2005, *Τα μονοπάτια της μάθησης. Εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη* [Les Sentiers de l'Apprentissage. Applications dans la pratique enseignante], Αθήνα, Πατάκης [Athènes, Éditions Patakis].
- POLONY N., 2015, « Le multiculturalisme tue la France », *Le Figaro*. Disponible sur : <<http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2015/01/23/31003-20150123ARTFIG00449-natacha-polony-le-multiculturalisme-tue-la-france.php>>.
- TROCME-FABRE H., 1999, *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Éditions d'Organisation.
-

Littérature et médiation interculturelle

Étudier des écrivains plurilingues en classe de langue

Anne-Sophie MOREL
Université Savoie Mont-Blanc

La promotion du plurilinguisme est l'un des grands principes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), qui définit ainsi la « compétence plurilingue et pluriculturelle » : il s'agit de

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (Conseil de l'Europe, 2001 : 129).

La mise en synergie de diverses compétences – et non leur simple « juxtaposition » – est essentielle (Goullier, 2007 : 14) : que l'objectif d'apprentissage soit d'ordre professionnel et/ou personnel, il est nécessaire, pour l'atteindre, de mettre en relation, de créer des liens – des ponts – entre connaissances linguistiques et culturelles, de la langue maternelle et de la / ou des langue(s) étrangère(s), quel que soit leur degré de maîtrise. Nous faisons ici l'hypothèse que la littérature peut favoriser l'établissement de ce continuum dynamique : en tant qu'espace de passage, de transition et d'échanges permettant des allers-retours, des cheminements, des dérives également, elle favorise la mise au jour, le développement et l'ancrage de cette compétence plurilingue et pluriculturelle. Elle est en effet un outil de médiation interculturelle. Commentant Antoine Compagnon et une citation extraite de *La littérature, pour quoi faire ?*, Marc-Félix Souchon-Faure rappelle que la littérature s'est « développée comme une médiation entre l'homme et son environnement » (Souchon-Faure, 2007 : 255), médiation entretenant dans ses différents aspects un lien indissoluble avec le langage et ses propriétés spécifiques. Mettant en lumière les traits saillants de la nature humaine et les modes de relation entre les hommes, elle permet de « préserver et de transmettre l'expérience des autres » (Compagnon, 2006 : 63) dans leur diversité et leur éloignement, qu'il soit géographique, temporel ou axiologique. Elle assume la fonction de médiateur telle que la définit Geneviève Zarate (2003 : 17) : « Celui qui s'autorise à intervenir dans le processus qui dramatise les ruptures de sens entre soi et les autres et s'emploie à rétablir la continuité ».

Constitutif de toute littérature, ainsi que le rappelle François Rastier, le multilinguisme

ouvre de riches possibilités pour la classe de langue. Ne retenant pas la formule de « métissage » qu'il juge « bizarre », François Rastier définit le multilinguisme comme la « coexistence de plusieurs langues », alors que le plurilinguisme suppose la « maîtrise de plusieurs langues » (Rastier, 2015 : iv). Cette distinction initiale n'est cependant que provisoire, l'œuvre multilingue la relativisant, voire la dépassant¹. Parce qu'elle « intériorise et manifeste tout à la fois la réflexion critique sur la comparaison des langues et des cultures » (*ibid.* : ix), la littérature multilingue gagne à trouver une place en classe de français langue étrangère. Les auteurs plurilingues, tout hétérogènes que soient leurs destinées (Mathis-Moser et Mertz-Baumgart, 2012 : 16-17) ont pour caractéristiques de vivre ou d'avoir vécu entre plusieurs langues, d'écrire ou d'avoir écrit en plusieurs langues, dont le français. La migration est un élément essentiel de leur parcours de vie : figures d'ancrage et de passage, pour reprendre partiellement le titre du *Dictionnaire des écrivains migrants de langue française (1981-2011)*, procuré par Ursula Mathis-Moser et Brigit Mertz-Baumgart, ils questionnent la relation entre langue maternelle et langue d'adoption, et cet « entre-deux-langues » dans lequel ils se trouvent. Leur création reflète et met en tension ce rapport singulier aux langues. François Cheng, Dai Sijie, Assia Djebbar, Leïla Sebbar, les exemples sont nombreux. Vassilis Alexakis écrit ainsi tantôt en français, sa langue d'adoption, tantôt en grec, tout en pratiquant l'auto-translation. Fuyant la Grèce en 1967, exilé en France, il y publie trois romans, avant de revenir à la fin des années 1970 à Athènes et à réapprendre sa langue maternelle (Alavoine, 2011). L'entre-deux-langues, on le voit, caractérise la position de l'écrivain « nomade », « migrant ». Nancy Huston, originaire de Calgary, donc du Canada anglophone, fait elle aussi le choix d'écrire en français tout en traduisant elle-même ses propres œuvres d'une langue à l'autre. Son parcours est retracé des *Lettres parisiennes* échangées avec Leïla Sebbar (1986), à *Nord perdu* (1999). Entre-deux langues, ces auteurs sont aussi partagés entre deux espaces, entre deux mémoires. Ainsi Assia Djebbar peut-elle écrire : « je me suis définitivement installée [...] dans cet entre-Nord/Sud, c'est-à-dire pour moi entre deux rives de la Méditerranée, entre deux territoires, entre deux langues ; également entre deux mémoires » (Djebbar, 1999 : 206). Cette position complexe marque leur création littéraire qui opère un processus de médiation entre langues-cultures d'origine et d'adoption. Or, pareil processus peut être riche de suggestions pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Nous chercherons ici à montrer quels sont les atouts de ces textes composés par des écrivains plurilingues migrants et comment peut-on en tirer profit en classe de langue pour favoriser la prise de conscience interculturelle et métalinguistique des apprenants.

1. L'écrivain plurilingue comme médiateur d'une expérience

Nancy Huston est venue en France pour y faire ses études : elle a suivi les cours de Barthes, avant de choisir de s'y installer définitivement. Chaque parcours est bien évidemment singulier, mais la position même de l'écrivain « entre-deux » entre en résonance avec la propre expérience de l'apprenant de FLE, inscrit en centre de langues ou en université en France,

pour quelques mois le plus souvent ou quelques années. Il peut ainsi jouer un rôle de guide, de médiateur d'une expérience qu'il a su mettre en mots. Cet exil temporaire marque pour beaucoup d'élèves, si nous en croyons notre expérience au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, la naissance à soi-même, l'entrée dans une langue qui coïncide avec l'entrée dans l'âge adulte. Le centre où est appris le français, la ville d'accueil, jouent un rôle important en tant qu'ils sont fondateurs d'un moment fort d'une vie (Morel, 2013). L'apprentissage d'une langue étrangère et son appropriation progressive équivalent à une naissance. En changeant de langue, François Cheng « refait (s)a vie », « renaît[t] à une autre vie » (Cheng, 2013 : 7). L'expérience de l'exil permet à Nancy Huston de naître à l'écriture, du fait même de l'éloignement qu'il impose avec l'évidence naturelle de la langue maternelle :

ce n'est qu'à partir du moment où plus rien n'allait de soi – ni le vocabulaire, ni la syntaxe, ni surtout le style ; à partir du moment où était aboli le faux naturel de la langue maternelle – que j'ai trouvé des choses à dire. Ma «venue à l'écriture» est indissociablement liée à la langue française : non pas que je la trouve plus belle ou plus expressive que la langue anglaise, mais, étrangère, elle est suffisamment *étrange* pour stimuler ma curiosité² (Lettre du 2 juin 1983 ; Huston, 1986 : 252).

Confrontant le sujet à l'altérité, à l'étrangeté, la migration est un catalyseur de la création, la condition même de l'accès à l'écriture et une source de la créativité (Mathis-Moser, 2015 : 5). Ce qui ne va pas sans douleur : « [U]n minimum de friction, d'angoisse, de malheur, un grain de sable quelconque, qui crisse, grince, coince, est indispensable à la mise en marche de la machine littéraire » (Huston, 2004 : 61).

Écrivains plurilingues et apprenants en FLE partagent une communauté d'expérience, et le parcours des premiers peut accompagner celui des seconds. Pour autant, avoir « vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la régénérer et la re-méditer. Si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau commencement » (Morin, 1959 : 10). Une démarche réflexive est nécessaire et peut s'exprimer via l'écriture en langue étrangère. Le passage par l'écriture permet cette prise de conscience (Domp martin-Normand, 2016). Il est possible de proposer aux apprenants de composer un récit de vie à la manière d'un écrivain plurilingue. Il va de soi que l'exercice demande à être adapté en fonction du niveau des étudiants et qu'il ne saurait s'agir d'être exhaustif dans la lecture du texte support ou d'égaliser la production d'un écrivain reconnu, le risque étant alors d'inhiber les élèves et de renforcer l'insécurité linguistique – en somme, le résultat exactement inverse du but recherché ! Le texte littéraire est un déclencheur ou un écho postérieur à la production écrite, qui entrera en résonance avec lui. Il n'est pas un modèle prescriptif, mais bien une expérience partagée, et qui devra être prolongée par toutes celles des membres du groupe. On propose ainsi aux étudiants de poursuivre le court extrait littéraire qui leur est soumis.

La correspondance qu'entretient Nancy Huston avec Leïla Sebbar dans les *Lettres pari-*

siennes sert de support. Ces deux femmes, nées à l'étranger et vivant à Paris, échangent des lettres sur le thème de l'exil et de la création. Cette œuvre questionne leur relation à la langue, à leurs langues – d'origine et d'adoption –, à l'espace et à la mémoire. La forme épistolaire rencontre parfaitement les exigences d'expression et compréhension écrites, dès le niveau A2 pour l'échange d'informations courtes en relation avec la vie quotidienne. Le niveau B1, qui fait la part belle à la narration au passé et à l'expression relativement simple des sentiments et émotions, se prête sans doute mieux à ce type d'exercice. Le texte original est cependant difficile et destiné aux niveaux avancés si on veut le lire intégralement. On peut néanmoins sélectionner de courts extraits afin de lancer l'écriture dès les niveaux A2-B1, en adaptant bien sûr le nombre de mots demandés dans la production :

Je n'aime pas voyager, mais j'aime les gares, les ports, les aéroports... ces lieux de circulation, de passage, où je peux comme dans une brasserie rester des heures sans projet, sans avoir à partir ou à revenir. Je regarde, j'écoute ou non, on ne me demandera rien et je ne me demanderai pas non plus pourquoi je suis là³ (Lettre du 11 mai 1983 ; Leïla Sebbar, 1986 : 250).

Pour travailler sur les clichés, le passage suivant se prête facilement à la déclinaison en fonction des diverses nationalités représentées au sein du groupe :

Chère Leïla, Contrairement à toi, je n'écris [...] jamais dans les cafés [...] : j'aurais peur de ressembler à une « Américaine à Paris » (Lettre du 2 juin 1983 ; Nancy Huston, 1986 : 250).

La consigne sera alors adaptée, du type « Une Japonaise, une Chinoise... à Paris » et on attendra des apprenants un portrait en situation. À un niveau plus avancé, on pourra réfléchir aux connotations possibles de Paris ou de la France :

je ne voudrais pas être repérée comme une « Américaine à Paris » ; les connotations de cette épithète me sont trop étrangères : bohème chère, vacances chic, épatement, éclatement, flâneries fières le long des quais de la Seine, familiarité snob avec les vins des différentes régions (ibid. : 250).

Un tel exercice conduit à mettre en évidence les représentations des apprenants, à souligner convergences comme divergences, et participe d'un processus plus large de dépassement progressif des stéréotypes. Au niveau C1, l'extrait ci-dessous offre un support pour analyser le rapport de l'étudiant à la langue :

*Je me souviens avoir trouvé pitoyable, petite, qu'un vieil ami hollandais de mes parents ne sût toujours pas prononcer correctement le *r*. Après tout, il n'avait qu'à imiter ses propres enfants ! À part moi, je l'accusais de mauvaise volonté. Les adultes me semblaient par définition supérieurs en tout aux enfants ; je ne savais pas que l'apprentissage des langues faisait exception à cette règle.*

Maintenant mon accent à moi aussi est là, inextirpable ; je sais que je ne m'en débarrasserai jamais. Il devient plus fort quand je suis nerveuse, quand je parle à des inconnus, quand je dois laisser un message sur un répondeur, quand je parle en public. [...]

Mais mon accent, au fond, j'y tiens. Il traduit la friction entre moi-même et la société qui m'entoure, et cette friction m'est plus que précieuse, indispensable. Bien que j'aie désormais la double nationalité, canadienne et française, bien que j'aie donné naissance à une fille qui, elle, sera française jusqu'au bout des ongles et parlera sans accent, je n'ai aucune envie de me sentir française authentique, de faire semblant d'être née dans ce pays, de revendiquer comme mien son héritage. Je n'aspire pas, en d'autres termes, à être vraiment *naturalisée*. Ce qui m'importe et m'intéresse, c'est précisément le culturel et non le naturel. Enfant au Canada, et plus tard adolescente aux États-Unis, j'avais le sentiment que tout y était (par trop) naturel (*ibid.* : 251-252).

Les productions sont ensuite mutualisées afin de favoriser les échanges, de développer l'empathie et de construire une expérience commune de la diversité (Godard et *al.*, 2015 : 50). La forme épistolaire construit un parcours géographique, linguistique et mémoriel, et instaure une tension entre l'ici et l'ailleurs, révélant cet entre-deux problématique dans lequel se trouvent les écrivains plurilingues et les étudiants en classe de langue.

2. D'une culture à l'autre... par la biographie langagière

De fait, l'étudiant ou l'écrivain étranger migrant connaît au moins deux langues, donc deux cultures et le difficile passage de l'une à l'autre, la relativisation douloureuse de l'une par l'autre. L'accent signale d'ailleurs pour Nancy Huston cette dualité, puisqu'il indique « l'autre versant » de l'existence d'une personne : « cette personne est cassée en deux ; elle a donc *une histoire* » (Huston, 1999 : 37). Cette histoire, la biographie langagière peut la retranscrire. La didactique des langues a pu la définir comme

l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun (Cuq et Gruca, 2002 : 36-37).

Christiane Perregaux précise cette première définition, en y ajoutant l'idée essentielle de réappropriation : il s'agit avant tout d'un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps » (Perregaux, 2002 : 83). Le récit de vie ne saurait se réduire à un exercice universitaire, conçu pour développer uniquement des compétences d'expression et de compréhension écrites en vue d'une remise à un enseignant pour correction. Le biographique opère comme

un processus d'« actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues » (*ibid.* : 83). Ce récit est une relation : il relie le présent et le passé, l'ici et l'ailleurs, les rivages éloignés ; il crée une synergie entre ces éléments de mémoire – mémoire d'un espace, d'un temps, d'une langue, de langues. Il relie, il crée des ponts, pour reprendre la métaphore du Congrès.

L'écriture en langue étrangère a une « fonction de transition » (Migeot, 2003 : 20). Le mouvement de l'écriture est en effet à la fois un retour sur soi et une projection : l'apprenant écrivain met au jour des traits constitutifs de sa propre culture, dans le premier moment du retour sur soi. L'écriture en langue étrangère participe ainsi d'une quête de soi et permet d'approcher une meilleure connaissance de soi. La projection, elle, apporte des innovations, des écarts par rapport à ce qu'un écrivain natif de la culture étrangère pourrait attendre ou créer. Ces « sauts imprévus » sont les « moteur[s] d'une dynamique interculturelle » (Souchon-Faure, 2007 : 258). Un parcours se construit d'une culture à l'autre : le mouvement vers l'autre passe par le retour sur soi et la prise de conscience intime de sa propre culture. « [O]n n'apprend vraiment à connaître ses propres traits culturels qu'à partir du moment où ils jurent avec ceux de la culture environnante », souligne Nancy Huston dans *Nord perdu* (1999 : 31). Le passage par l'écriture ancre plus profondément la démarche d'introspection et d'investigation.

L'écrivain est en mesure de porter un double regard sur la culture d'origine et la culture d'accueil, d'« aiguïser [son] regard » (Mathis-Moser, 2015 : 3). « Vivre à l'étranger m'a permis d'avoir, vis-à-vis du pays d'origine *et* du pays d'adoption, un petit recul critique : je les perçois l'un et l'autre comme des *cultures*. La même chose vaut pour la langue » (Huston, 1986 : 251-252). Ce regard renouvelé, « rafraîchi », offre une meilleure perception de son propre pays. Ainsi Andrée Chedid, sur l'Égypte : « je la voyais mieux de loin, avec le recul. Je n'aurais pas pu écrire ces sensations en Égypte » (Chedid, 2006 : 50). S'éloigner de sa terre natale peut permettre à l'écrivain de devenir ce qu'il est : « Éloignement que j'aurais voulu assumer comme un don – un sacrifice, un tribut à devoir – offert par moi-même à mon écriture et à la liberté de celle-ci. Je me suis écartée de la terre-patrie au début des années quatre-vingt, éloignée ainsi à vue pour ne pas me perdre de vue, moi et les miens... » (Djebar, 1999 : 207). Le fait d'avoir plusieurs systèmes référentiels à sa disposition, souvent plusieurs langues, est une façon d'enrichir sa perception et sa compréhension du monde : « les langues ne sont pas seulement des langues ; ce sont aussi des *world views*, c'est-à-dire des façons de voir et de comprendre le monde » (Huston, 1999 : 51). Mais d'assimiler une ou plusieurs cultures conduit pour Nancy Huston à n'appartenir à aucune : « si vous avez plus d'une *world view*... vous n'en avez, d'une certaine façon, aucune » (*ibid.* : 51). « Aucune », que l'on analysera comme non-figement dans une vision, diversité dynamique.

Comme exercice d'application, on propose un atelier d'écriture autour des « Douze France » de Nancy Huston. Ce texte fait suite à *Nord perdu* et offre un regard à la fois tendre,

amusé ou agacé sur le pays d'élection de la romancière. Voici son sommaire : « 1. *La fantasmatique* 2. *L'opaque* 3. *La monumentale* 4. *La gauchiste* 5. *La dragueuse* 6. *La théoricienne* 7. *La féministe* 8. *La banale* 9. *La cosmopolite* 10. *La conformiste* 11. *La persifleuse* 12. *La profonde*⁴ » (Huston, 1999 : 119-130). La consigne donnée aux apprenants est la suivante : « Douze France... et vous, comment voyez-vous la France ? » Choisissez l'adjectif qui la caractérise le plus pour vous et décrivez-là en *x* lignes ». Pour les niveaux débutants, on pourra s'en tenir à une seule liste d'adjectifs ou de noms. Le nombre de mots du paragraphe descriptif sera ensuite adapté en fonction du niveau des apprenants. On adoptera la même démarche pour la lecture du support, en ne proposant que les titres aux niveaux débutants, puis une lecture plus exhaustive au fil de l'avancée des élèves. À la fin de l'activité d'écriture, les travaux sont mutualisés : on ajoute ainsi aux douze France de Nancy Huston d'autres « *world views* », d'autres visions de la France par des étudiants venus du monde entier. La lecture partagée permet l'enrichissement des regards grâce à l'ouverture aux commentaires des autres. La polyphonie interprétative rend sensible à l'autre dans sa diversité. La verbalisation de cette expérience commune fonctionne comme un témoignage rassurant sur les difficultés inhérentes à l'éloignement de son pays et des siens. Le groupe a ici un rôle à jouer sur le plan affectif, en tant que soutien. Il est un miroir, miroir réfléchissant ou déformant.

3. Une quête de soi « entre de multiples miroirs »

Or l'écrivain entre-deux langues se situe « entre de multiples miroirs » selon Assia Djebar (1999 : 214). Dans la relation à l'autre, c'est une quête de soi qui s'opère et la langue étrangère en est le catalyseur. De par son étrangeté, elle contraint l'apprenant/écrivain à lui porter attention, à prendre conscience de ses variations et des valeurs dont elle est investie. « [D]ans une langue étrangère *aucun lieu n'est jamais commun* » (Huston, 1999 : 46). En langue étrangère, les mots se dérobent. Commentant le sens de l'expression « perdre le nord » et ses équivalents possibles en anglais, Nancy Huston indique que « les dictionnaires nous induisent en confusion, nous jettent dans l'effrayant magma de l'entre-deux-langues, là où les mots *ne veulent pas* dire, là où ils refusent de dire, là où ils commencent à dire une chose et finissent par en dire une tout autre » (*ibid.* : 12-13).

Cette situation, pour déstabilisante qu'elle puisse être, confère néanmoins une grande liberté à l'écrivain. Étrangers, les mots appris ne sont pas investis d'affects, et cette neutralité est protectrice, voire émancipatrice. « *Foutre* ou *fastueux* : l'un m'était aussi étranger que l'autre ; les deux me venaient du dictionnaire » (*ibid.* : 62). La langue étrangère n'est pas directement porteuse d'émotions, elle ne porte pas en elle de couleurs ou de saveurs comme la langue maternelle. « “Quand j'entends *bracken, leaves, fog*, je vois et je sens ce dont il s'agit, les couleurs ocre et marron, les odeurs de l'automne, l'humidité... alors que si on me dit *fougère, feuilles, brouillard*, ça me laisse de glace. Je ne sens rien” » (Huston, 1999 : 62). Or une langue, c'est « une manière de sentir, de percevoir, de raisonner, de déraisonner, de jurer, de prier et, finalement, d'être » (Cheng, 2013 : 11). La langue étrangère apprise court le

risque de manquer cette dimension sensible, intime, subjective. La liberté qu'elle offre peut se retourner en indifférence : « Elle [la langue française] ne me parlait pas, ne me chantait pas, ne me berçait pas, ne me frappait pas, ne me choquait pas, ne me faisait pas peur. Elle n'était pas ma mère » (Huston, 1999 : 64). Chez Huston, l'exil en France, le choix d'écrire en français, s'apparente à une fuite de la langue maternelle – et de la mère. C'est un acte symbolique d'émancipation, de sauvetage aussi, lui permettant de mettre à distance l'anglais, langue porteuse d'interdits. « En français, [confie-t-elle], je savais voler » (*ibid.* : 234).

La langue étrangère participe d'une quête, et plus précisément d'une conquête de soi qui passe par une distanciation avec sa propre culture. Cette mise à distance de sa propre culture permet d'approcher réellement, et non superficiellement, la culture de l'autre. Les fonctions que les écrivains accordent au français comme langue étrangère, sont multiples bien évidemment : langue sans racines, neutre et émancipatrice chez Cioran par exemple, langue refuge, langue d'accès à la modernité et/ou à des valeurs universelles, langue aimée (Mathis-Moser, 2015 : 9). Cette recherche identitaire entre-deux langues demeure un processus complexe, traversé de tensions. Si « se situer dans le chevauchement constant d'une frontière dangereuse, fluctuante, incertaine » (Djebbar, 1999 : 209) est perçu comme un « fécond va-et-vient » pour certains auteurs (Cheng, 2013 : 60), d'autres insistent au contraire sur le déchirement, le « constant tangage » (Djebbar, 1999 : 206) dans lequel ils sont pris. Rachid Boudjedra évoque ce fait d'être « ballotté[s] entre les mots arabes, les mots berbères et les mots français » (Boudjedra, 1995 : 23-24). Traductrice de ses propres textes vers l'anglais ou le français, Nancy Huston reconnaît qu'elle aurait écrit les choses différemment dans l'autre langue. Chaque idiome semble doté d'un imaginaire et d'un style spécifiques :

Et si je disposais d'une troisième langue – le chinois par exemple ? cela impliquerait-il un troisième imaginaire, un troisième style, une troisième façon de rêver ? Rilke en allemand, Rilke en français : deux poètes différents. Ou Tsvetaïeva, en russe et en français. [...] Pourquoi Kundera a-t-il perdu son sens de l'humour en abandonnant le tchèque ? [...] *Qui sommes-nous, alors ?* si nous n'avons pas les mêmes pensées, fantasmes, attitudes existentielles, voire opinions, dans une langue et dans une autre⁵ ? (Huston, 1999 : 52).

Comme « *world view* », la langue est une façon de voir et de concevoir le monde, mais aussi d'approcher la pluralité et la complexité de son identité et de ses appartenances.

Étudier des écrivains plurilingues en classe de FLE pousse ainsi l'apprenant à s'interroger sur son rapport aux langues, et à lui faire progressivement prendre conscience de la relation qu'il entretient avec elles, et du savoir qu'il en a. La mise en récit lui permet de penser « les langues comme les éléments inter-reliés dans l'histoire, le répertoire culturel et le bouquet plurilingue du sujet » (Molinié, 2006 : 8). La subjectivation via l'écriture participe de la conscientisation d'une expérience globale, aussi bien langagière qu'interculturelle ; valorisant l'apprenant dans ses apprentissages, elle favorise l'appropriation de nouvelles connaissances.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2010, « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *Synergies Brésil*, numéro spécial 2, p. 145-155. Disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_pretceille.pdf>
- ALAVOINE, B., 2011, « Vassilis Alexakis ou le choix impossible entre le grec et le français », *Intercãmbio / Revue d'études françaises*, Université de Porto, 2011, série II, no 4, p. 8-28. Disponible sur : <<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id1184&sum=si>>.
- ANOKHINA O. et RASTIER F., 2015, *Écrire en langues : littératures et plurilinguisme*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- BOUDJEDRA, R., 1995, *Lettres algériennes*, Paris, Grasset.
- CHAULET-ACHOUR C., 2006, « Nancy Huston et ses langues », dans M. MOLINIÉ (dir.), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 39, Paris, CLE International, p. 42-51.
- CHEDID A., 2006, *Entre Nil et Seine. Entretiens avec Brigitte Kernel*, Paris, Belfond.
- CHENG F. ET AL., 2013, *Défense et illustration de la langue française aujourd'hui*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie/Hors Série ».
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- COMPAGNON A., 2013, *La littérature, pour quoi faire ?* (leçon inaugurale du 30 novembre 2006), Paris, Collège de France. Disponible sur : <<http://books.openedition.org/cdf/524>>.
- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère*, Saint-Martin-d'Hères, Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Didactique (FLE) ».
- DELBART A.-R., 2005, *Les exilés du langage. Un siècle d'écrivains venus d'ailleurs 1919-2000*, Limoges, Presses Universitaires de Limoges, coll. « Francophonies ».
- DJEBAR A., 1999, *Ces voix qui m'assiègent*, Paris, Albin Michel.
- DOMPMARTIN-NORMAND C., 2016, « Écrivains plurilingues et étudiants de FLE », *Carnets / revue électronique d'études françaises*, série II, n° 7, p. 234-250.
- GODARD A. (DIR.), 2015, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, coll. « Langue et didactique ».
- GOULLIER F., 2007, « Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ? », dans M. HARDY (dir.), « Normes et normalisation dans l'enseignement des langues », *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXVI, n° 2, p. 12-22. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/apliut/1973>>.
- HUSTON N., 1996, *Désirs et réalités. Textes choisis 1978-1994*, Montréal, Leméac / Actes Sud.
- , 1999, *Nord perdu* suivi de *Douze France*, Arles, Actes Sud.

- , 2004, *Âmes et corps*, Paris, Leméac / Actes sud.
- HUSTON N. et SEBBAR, L., 1986, *Lettres parisiennes, autopsie de l'exil*, Paris, Barrault [Extraits disponibles également en ligne : HUSTON N. et SEBBAR L., 1986, « Lettres parisiennes, autopsie de l'exil », *Communications*, no 43, p. 249-265]. Disponible sur : <http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1986_num_43_1_1650>.
- MATHIS-MOSER U., 2015, « Écrire entre deux territoires, entre deux langues... », in O. ANOKHINA et F. RASTIER (dir.), *Écrire en langues : littératures et plurilinguisme*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, p. 3-14.
- MATHIS-MOSER U. et MERTZ-BAUMGART B., 2012, *Passages et ancrages en France. Dictionnaire des écrivains migrants de langue française (1981-2011)*, Paris, Honoré Champion, coll. « Dictionnaires et Références ».
- MIGEOT F., 2003, « Enjeux de langues, langues en jeux. Entrées en littérature, entrées en langue étrangère », *Recherches pédagogiques*, n° 9, p. 15-36.
- MOLINIÉ M., 2006, « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », dans M. MOLINIÉ (dir.), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 39, Paris, CLE International, p. 8-11.
- MOREL A.-S., 2013, « Pour une cartographie sensible de la ville », *Les Langues Modernes*, n° 3, p. 49-55.
- MORIN E., 1959, *Autocritique*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points / Essais ».
- PERREGAUX C., 2002, « Auto-biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée), n° 76, p. 81-94. Disponible sur : <<http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,43,4,20100602110129-WM/11-Perregaux.pdf>>.
- SOUCHON-FAURE M.-F., 2007, « L'écriture littéraire comme modèle de médiation interculturelle », dans C. BEMPORAD et T. JEANNERET (dir.), « Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères », *Études de lettres*, vol. 278, n° 4, Lausanne, Faculté des Lettres de Lausanne, p. 253-268.
- ZARATE G., 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003), Centre européen pour les langues vivantes, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.

Notes

¹ François Rastier montre bien que ce phénomène est fondamental en littérature, qu'il s'exprime très visiblement ou alors plus discrètement. Ainsi, la ballade « Je me plais aux livres d'amour » de La Fontaine restitue l'espace cosmopolite des classiques, en faisant référence à des auteurs comme Voragine, Boccace, Arioste, Cervantès... Ce multilinguisme est également présent dans les œuvres monolingues. Flaubert a par exemple réécrit des passages en langues étrangères avant de les intégrer à ces romans.

² Autre exemple tiré de Nord perdu (p. 43) : « L'étranger [...] est celui qui s'adapte. Or le besoin perpétuel de s'adapter qu'induit en lui une conscience exacerbée du langage peut être extrêmement propice à l'écriture. L'acquisition d'une deuxième langue annule le caractère "naturel" de la langue d'origine – et à partir de là, plus rien

n'est donné d'office, ni dans l'une ni dans l'autre ; plus rien ne vous appartient d'origine, de droit et d'évidence. »

³ Nous soulignons la phrase pouvant servir de déclencheur à l'écriture.

⁴ On peut aussi limiter la présentation de cette table des matières pour laisser plus de liberté aux élèves.

⁵ Assia Djebar s'interroge également : « Qui suis-je, en français ? Je ne sais pas, tout et rien sans doute. » (1999 : 47).

Enseignement de la pédagogie Freinet à l'Université : une étude comparative entre la France et la Grèce

Denis MORIN

Université de Lorraine

Despina KARAKATSANI

Université du Péloponnèse

En France, la formation des enseignants est directement intégrée à l'université. L'objectif des politiques étant d'apporter aux futurs enseignants les meilleurs atouts pour gérer une classe. Jusqu'alors recrutés avec une licence (bac+3), les nouveaux enseignants sont désormais titularisés à condition d'avoir réussi un concours spécifique et d'être diplômé d'un master (bac+5). Cette réforme devait rendre la formation initiale plus professionnalisante que celle dispensée jusque-là dans les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres). Lancée en juillet 2008, la réforme a connu une mise en œuvre controversée. 2009-2010 a été une année transitoire, avant que les étudiants n'inaugurent à partir de la rentrée 2010 ce nouveau régime. Après la licence, les étudiants poursuivent leurs études pendant deux ans pour décrocher un master. Ils ont le choix, soit de s'inscrire dans un nouveau master « Métiers de l'Enseignement et de la Formation » proposé dans les nouvelles Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE, en remplacement des IUFM) pour préparer le concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE), soit poursuivre leurs études dans un master de leur discipline pour préparer le CAPES (concours d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré). Pendant la première année de Master 1, ils s'inscrivent aux concours de l'enseignement pour passer les épreuves d'admissibilité quelques semaines plus tard. Les étudiants devront ensuite obtenir leur Master 2 – condition sine qua non pour devenir fonctionnaire-enseignant –, tout en préparant, le cas échéant, les oraux d'admission du concours. Il s'agit d'une année chargée, d'autant que les étudiants sont censés également s'initier à la recherche pour finaliser leur mémoire et suivre des stages. En cas de réussite au concours, les lauréats seront ensuite affectés dans un établissement scolaire à la rentrée suivante pour assurer 24 heures à l'école primaire. Un professeur tuteur est chargé de les encadrer sur le terrain durant cette première année, pendant laquelle ils suivront aussi des stages de formation continue lors d'un tiers-temps supplémentaire. Ce passage d'une formation des enseignants dispensée dans le cadre des IUFM pour les professeurs des écoles à une formation dans le cadre d'un diplôme universitaire se traduit par une redéfinition importante du travail des formateurs (Perez-Roux, 2012 : 40).

En Grèce, la formation des enseignants est depuis 1982 intégrée dans le cadre de l'Univer-

sité mais cette réforme pose toujours problème sur le plan de la formation pédagogique ; elle est souvent au cœur du débat politique. Le dispositif de formation initiale et continue ne dispose toujours pas d'une structuration organisée et cohérente. Ainsi, les enseignants ne sont pas obligés de poursuivre des études de Master mais la plupart d'entre eux essayent de s'inscrire dans les programmes de Master et d'acquérir une deuxième maîtrise. Ils poursuivent de temps en temps des cours, des séminaires ou des conférences organisées par les conseillers pédagogiques ou le Ministère de l'Éducation et les départements Universitaires dans certains cas.

En France, la masterisation que le Ministère traduisait en termes de « refondation » a eu surtout pour conséquence de morceler la formation et de marginaliser de nombreuses disciplines à travers un panel d'unités d'enseignements (UE) dont certaines liées de près ou de loin à la préparation du concours. De la même manière le rapport entre Master universitaire et pratique de classe reste prégnant. Or, la notion de *professionnalisation* est un des thèmes essentiels de la rhétorique de la réforme de l'école d'aujourd'hui (Lang, 2001). Et il n'est pas de débat sur la formation des enseignants qui échappe à l'emprise de cette notion (Grosstephan, 2015), tant d'un point de vue institutionnel (du rapport De Peretti en 1982 à la réforme de la formation des enseignants de 2013 et la création des ÉSPÉ) que du point de vue de la recherche en éducation (des travaux initiaux de Schön, 1994, aux travaux en analyse ergonomique de l'activité des enseignants : Amigues, 2003 ; Saujat, 2004) ou en didactique professionnelle (Pastré, 2002 ; Saint-Luc, 2007). La professionnalisation et la formation continue des enseignants constituent des enjeux essentiels et des leviers pour l'innovation et la lutte contre le décrochage scolaire : des revendications qui font l'unanimité chez les enseignants mais que les politiques peinent à mettre en œuvre en Grèce comme en France.

En didactique professionnelle, « un professionnel compétent est une personne capable de maîtriser un ensemble de situations professionnelles, et, par extension, de classes de situations, plus ou moins complexes, constitutives de son emploi ou métier » (Mayen *et al.*, 2010 : 32) ; les auteurs affirment plus loin que les « situations sont premières parce que ce sont elles dont les professionnels ont, ou auront, à se débrouiller dans le cours de leur vie professionnelle » (*ibid.*). Le système universitaire de découpage en Unités d'enseignement (UE) demeure pourtant très éloigné du terrain lorsqu'il n'est pas en totale incohérence avec les instructions officielles. Ce processus de fragmentation et d'émiettement constitue, pour les formateurs, une conséquence majeure d'un découpage du diplôme en UE et en ECTS (système européen de transfert et d'accumulation de crédits). Il se caractérise par un « déplacement des objets de l'activité » (Grosstephan, 2015). Le premier déplacement concerne ce que certains formateurs ont nommé une « scission » entre l'enseignement du master et la formation sur le terrain. Les formateurs considèrent ainsi que le recentrage disciplinaire induit par cette organisation aboutit à une hyperspécialisation, facteur d'éparpillement et d'émiettement des enseignements (*ibid.*). Par ailleurs, les formateurs voient comme conséquences de cette fragmentation, l'impossibilité d'un réel suivi des étudiants mais aussi, pour certaines disciplines comme l'Histoire, la Géographie, l'Éducation Physique et Sportive (EPS), ou encore la

musique, un appauvrissement des contenus par le jeu des options.

Par ailleurs, le corps enseignant continue majoritairement d'utiliser la conférence magistrale, que ce soit dans les salles de conférence ou lors de formations à distance, qualifiées à tort d'innovantes, comme le sont les séances de pédagogie dite « inversée », où le cours magistral pré-enregistré et disponible en ligne reste l'attribut principal d'une logique managériale de la formation. Dans les séminaires, l'instructeur prend toujours la présidence, détermine l'ordre du jour et assigne les tâches. *A contrario*, dans les espaces où prime l'interaction, le format dominant pourrait être la salle de classe radiale, le cercle où l'instructeur se situe au niveau du moyen.

Comment dès lors mettre en adéquation enseignement et professionnalisation ? Comment former des acteurs de terrain en s'affranchissant des contraintes académiques pourtant indispensables à la validation diplômante que l'université se doit d'apporter ?

1. *Disputatio* : la coopération à l'origine historique de la démarche universitaire

La coopération pourrait puiser ses origines dans la genèse de l'université du Moyen Âge : une institution entièrement consacrée à l'activité de pensée. « L'intellectuel universitaire naît à partir du moment où il met en question le texte qui n'est plus qu'un support, où de passif il devient actif. Le maître n'est plus un exégète, mais un penseur » (Le Goff, 1985 : 101). La *disputatio* ou *dispute* tient lieu de controverse, où l'argumentation tient lieu d'enseignement. « Les objections proposées et résolues, au cours de la dispute, sans ordre préétabli, présentaient finalement une matière doctrinale assez désordonnée, moins semblable cependant aux débris d'un champ de bataille qu'aux matériaux semi-ouvrés d'un chantier de construction » (*ibid.*). On est loin aujourd'hui de cette *disputatio* comme méthode d'enseignement à l'université.

Aujourd'hui les programmes scolaires sont de plus en plus chargés, souvent encombrés avec des matières et des apprentissages sans intérêt pour les élèves eux-mêmes, pour leur réflexion, leurs besoins et leurs demandes dans une société mondialisée en pleine et rapide évolution. L'enseignant se sent souvent inutile et dépassé par un flux ininterrompu d'informations et surtout d'images diffusées en temps réels par les médias. Dans un tel contexte il s'agit de réfléchir et de redéfinir ce que doivent être le rôle et le métier de l'enseignant, sur la fonction des outils pédagogiques utilisés. Dans un métier où l'image, la communication est essentielle, toute démarche critique, transdisciplinaire favorise l'apprentissage. « Enseigner c'est aussi pour ainsi dire et surtout, mettre à disposition des étudiants un solide appareil critique, un crible à évaluer les connaissances acquises ». Il s'agit de favoriser les débats ainsi que la construction et l'expression d'idées tant dans des exercices oraux qu'écrits, de « favoriser le travail de pensée » (Zuppiroli, 2010).

2. Des blocages persistants

En Grèce, les méthodes dites traditionnelles où les informations sont distribuées par l'en-

seignant, où les élèves sont contraints de les assimiler de manière passive, sont majoritaires. Certes, de nouvelles méthodes sont intégrées – et appréciées – à travers les nouveaux systèmes d'évaluation appliqués à l'enseignement supérieur ; pourtant, les pratiques pédagogiques restent immuablement transmissives. Parmi les représentations les plus tenaces, l'utilisation de méthodes dites « participatives-actives » se ferait au détriment du prestige de la profession et risque de s'approcher davantage des pratiques en vigueur dans l'enseignement primaire ou secondaire. Il est aussi intéressant de souligner qu'on ne parle jamais de la nécessité d'acquisition des outils issus d'une didactique centrée sur l'enseignement supérieur. Seule l'Université anglo-saxonne a commencé à prendre une place importante dans cette démarche ; elle est étroitement liée avec le discours sur les notions de « globalisation », multiculturalisme, altérité, commercialisation, voire de « massification » (Pokorny, 2016).

3. La pédagogie Freinet à l'Université ?

En France, l'application des techniques coopératives Pédagogie Freinet (PF) / Pédagogie Institutionnelle (PI) à l'université sont l'œuvre d'une poignée d'universitaires impliqués dans les Mouvements pédagogiques. Il s'agit d'enseignants-chercheurs travaillant dans les Sciences de l'Éducation mais pas seulement. Ce sont la plupart du temps des enseignants du Primaire ou du Secondaire, engagés très tôt en pédagogie Freinet au sein des groupes départementaux (GD), secteurs ou chantiers de l'ICEM¹ (Barré, 1976) ou dans les méthodes d'Éducation Active comme les CEMEA² ou le GFEN³.

En Grèce, cette tentative de mettre en place des méthodes Freinet à l'Université est nouvelle et ne passe pas inaperçue. Elle est le résultat d'une coopération particulièrement dynamique avec l'Institut Coopératif de l'École Moderne (Mouvement français de l'École Moderne) et plus particulièrement son secteur « Formation » qui regroupe des universitaires prêts à échanger, partager des pratiques, à communiquer et coopérer. Une démarche rare dans le cadre de l'enseignement supérieur grec (mais pas seulement) et qui mérite d'être soulignée.

4. Un dispositif ancré dans la coopération

Enseignant engagé dans la pédagogie Freinet et la Pédagogie Institutionnelle depuis de nombreuses années avant d'être nommé enseignant chercheur, nous avons choisi délibérément et surtout en toute cohérence de mettre en place un dispositif de formation à la pensée critique, à la coopération à travers les UE dont nous avons la charge. Le dispositif mis en œuvre s'inspire du fonctionnement des groupes de pédagogie coopérative/institutionnelle : un système directement issu de la classe Freinet et fondé sur les institutions et l'éthique de la Pédagogie Institutionnelle avec :

- des moments spécifiques, privilégiés, institués, des rituels : « Quoi de neuf ? », conseil, plan de travail ;
 - des modalités particulières de formation : coopération, entraide, présentations, séminaires collectifs, individualisation, correspondance avec d'autres groupes étudiants...
-

Apprendre à faire ensemble et à partager les connaissances : un engagement permanent aussi bien de l'enseignant que des étudiants.

5. Avant tout, modifier l'espace-cours, l'architecture

Premier geste qui indique votre disposition à vous orienter vers une conception nouvelle de l'éducation : faire disparaître l'estrade sur laquelle trône votre chaire, qui deviendra tout simplement une table comme les autres, au niveau et à la mesure des autres tables. Vous verrez alors votre classe avec d'autres yeux : et vos élèves aussi vous verront avec d'autres yeux, mieux dans la norme de votre humanité. Votre commun comportement en sera radicalement influencé [...] (Freinet, 1969 : 125).

L'organisation de l'espace constitue un élément clé du dispositif : la salle de cours où évoluent les étudiants est une et permanente ; nous l'avons partagée en trois espaces permanents, modulables :

- Un espace collectif, « cercle » de coopération, constitué de chaises, d'un tableau papier et d'un panneau d'affichage couvrant entièrement les murs. C'est là que se tiennent quotidiennement le « Quoi de neuf ? », le conseil et les séances d'organisation et de planification du travail (le plan de travail), sans oublier les séances d'évaluation collective, les bilans ;
- Un espace de travail partagé entre plusieurs ensembles de tables (pour les travaux en ateliers) et une série de coins documentaires ou numériques pour le travail individualisé ;
- Un espace documentaire où sont stockées cartes et ouvrages divers, directement utilisables par les étudiants et plus encore une liberté de circulation et d'accès à la bibliothèque.

6. Isomorphisme

En 2008, Léopold Paquay présentait, dans le colloque *La formation des enseignants en Europe. Quelques points-clés*, le concept d'homologie : selon lui, il est nécessaire de faire vivre, dans le cadre des situations de formation des enseignants, les pratiques d'éducation, d'enseignement et d'évaluations qu'on leur souhaite voir mettre en place auprès de leurs élèves (Paquay, 2009). Dans le dispositif de formation que nous avons mis en œuvre, les travaux d'enquêtes s'appuient à la fois sur le faire et sur le dire, sur une analyse du discours.

J'ai souligné ailleurs les risques du *faites comme je dis, pas comme je fais* ! Comment rendre crédibles certaines pratiques pédagogiques conseillées aux maîtres en formation si la façon dont on les traite et les instruit nie complètement le discours qu'on leur tient ? Pour former aux méthodes actives, il faut les pratiquer. Pour former à l'évaluation formative, il faut la mettre en œuvre. Pour inciter à l'analyse institutionnelle, il faut l'autoriser dans l'institution même de formation. Et ainsi de suite (Perrenoud, 1994 : 84).

Dans cet espace binaire, va-et-vient permanent entre le dire et le faire, le bureau se trouve volontairement relégué à l'état de simple support. Tout comme l'estrade dont Freinet, symboliquement, s'était affranchie. La chaire universitaire symbolique du cours magistral disparaît au profit d'un espace-temps géré collectivement : espace de recherche, laboratoire où les étudiants s'organisent, discutent, interagissent au sein d'un groupe. Le bureau est utilisé comme espace bureautique partagé. L'architecture universitaire prend ici tout son sens parce qu'elle détermine déjà la posture de l'enseignement et de la recherche. Cette organisation n'est pas figée dans le sens où l'espace favorise l'éclatement par modules, la disposition par ateliers, par îlots.

7. Expérimentation, investigation...

Le matériau, réflexion ou objet, journaux, informations politiques, apporté en cours, peut être point de départ, déclencheur d'expression et un formidable levier d'apprentissages, d'expérimentation. Cette démarche expérimentale se situe au fondement de la pensée critique. Tout ce qui contribue à développer la démarche expérimentale, hypothèse/vérification, contribue à former sa liberté, que ce soit à travers la fabrication d'un modèle, que ce soit à travers l'observation, la découverte de monuments, de paysages... tout ce qui permet de se confronter soi-même à la recherche de la preuve. La démarche expérimentale, est une des démarches de coopération fondatrice : les étudiants coopèrent parce qu'ils échangent leurs hypothèses, leurs solutions, leurs perspectives, sous la responsabilité du formateur mais en faisant appel à leur propre initiative. On est ici au cœur du tâtonnement expérimental tel que défini par Freinet (Freinet, 1966). La confrontation au réel comme la classe promenade sert de support à une multitude de travaux pratiques : lecture de paysage, analyse architecturale, découverte du patrimoine historique, visite d'une usine en activité... De la même manière l'entretien, l'interview avec un politique, un chef d'entreprise ou encore un ouvrier de la ville permet d'approfondir aussi bien les notions de citoyenneté que l'explication d'un environnement quotidien proche et pourtant bien éloigné de la réalité des faits.

À l'école comme dans la société, l'erreur est toujours considérée comme un échec et sanctionnée comme telle. Combien d'inhibitions, combien de curiosités étouffées, combien d'individus bloqués et qui renoncent à la première difficulté, alors que l'individu aurait besoin d'être encouragé et d'espérer une réussite. Le tâtonnement expérimental est une démarche naturelle fondée sur la dialectique échec-réussite. C'est à l'initiative de chacun qu'il appartient ainsi de prendre conscience des chemins les plus aptes à le guider dans sa quête, de faire de chaque erreur un élément positif vers une nouvelle démarche⁴.

8. Tâtonnement expérimental

Selon Christian Gérard (2010), l'enchevêtrement des processus de problématisation et de résolution fonde une pragmatique de la problématisation. L'engagement de l'humain produit

des savoirs reconnus socialement et professionnellement, mais aussi des savoirs singuliers issus d'une auto-réflexivité lui permettant d'accoucher de son expérience pour s'en distancier, mieux la comprendre, et la socialiser. La personne construit le sens par « la prise de risques, les essais, les erreurs, l'intentionnalité à changer, à se représenter et à assumer les obstacles » (Gérard, 2010 : 37). La formation se construit en « abduisant, transduisant, rétroagissant, et en mobilisant des heuristiques ; en fait en problématisant, (tâtonnant, itérant, rétroagissant, en ratiquant par essais et erreurs, etc.) » (Gérard, 2010 : 96). L'ensemble de ce processus s'apparente à une articulation entre tâtonnement expérimental (Freinet, 1966 ; 1977) et coopération (Saint-Luc, 2007). De fait, les travaux sont préparés, discutés, organisés collectivement à partir des items dont les fondamentaux sont rappelés en tout début de session.

9. Échange mais aussi partage, analyse de pratiques

Les travaux menés sur le terrain professionnel, recherche/action collective, expérimentation didactique, servent en permanence de levier à la formation universitaire, pour laquelle ils constituent les objets à formaliser, à analyser, à distancier (Francomme, 2011). Dans ce contexte, l'échange, l'analyse des pratiques dès lors que les travaux préparés en cours se trouvent expérimentés dans les classes (et nous mettons tout en œuvre pour qu'ils le soient, même si ces principes n'apparaissent pas dans l'énoncé des unités d'enseignements) constitue un outil essentiel de la formation. L'analyse du travail ainsi appliqué est un préalable à la conception d'une formation professionnelle.

Comment imaginer que l'on puisse concevoir un dispositif et un curriculum de formation initiale sans travailler d'abord à une représentation précise du métier d'enseignant, des pratiques pédagogiques et des évolutions prévisibles ou souhaitables ? N'est-ce pas la nature même de la transposition didactique dans le champ d'une formation professionnelle ? Comment, si l'on n'a pas repéré précisément les gestes du métier (visibles et invisibles), pourrait-on reconstituer les compétences requises, donc bâtir un parcours de formation censé en favoriser la construction ? Pourquoi réaffirmer ces évidences ? Parce que la tradition pédagogique incline constamment les formateurs d'enseignants à chausser des lunettes humanistes et rationalistes pour penser le métier. Ils font certes référence aux pratiques, mais souvent sur un mode assez peu réaliste (Perrenoud, 1994 : 221).

Dans un tel contexte, le processus de développement professionnel est basé sur l'auto-analyse du propre travail des opérateurs, accompagnée, assistée par une personne qui a observé l'activité ou qui va amener un processus de « simulation » en rappelant la description de l'activité (Saint-Luc, 2007).

L'analyse de pratiques permet d'articuler apports théoriques et expériences pratiques et la mise en rapport de ces dernières aux connaissances issues de la recherche. « Par la réflexivité qu'elle mobilise dans l'explicitation de savoirs et la théorisation de ses actions et/ou expériences, l'analyse de pratiques s'impose comme un catalyseur du développement profession-

nel » (Schön, 1994). Deux défis, toutefois, guettent l'analyse de pratiques et l'adoption d'une posture réflexive. L'un d'eux est la « mise en mots des savoirs qui fondent l'action de l'enseignant, ses choix et décisions » (Borges et Gervais, 2015). Dans ce dispositif, le formateur n'agit pas comme le seul animateur ou guide de l'analyse de pratiques lors des séances, cette responsabilité est partagée par tous les participants, en l'occurrence les étudiants, qui agissent en « compagnons critiques » (Kroath, 1990). Dans ces classes coopératives, l'enfant a droit à la parole et peut s'adresser, selon l'organisation et les besoins de l'activité, soit à la classe entière soit à un groupe plus réduit qui a obligation d'écoute. Des moments institués permettent cette prise de parole privilégiée : l'entretien du matin, encore appelé le « Quoi de neuf ? », les présentations de livres, d'objets, d'images, les conférences, les débats... les controverses.

Cette coopération serait-elle donc utopique à l'université ? Les faits prouvent le contraire. Cette coopération offre déjà des résultats positifs en termes de réussite, au regard de la réaction des enseignants étudiants en Master qui veulent ou ont déjà commencé l'application de ces outils dans le cadre de l'enseignement primaire et secondaire en Grèce. Un véritable réseau des écoles coopératives s'est mis en place ; les enseignants de la maternelle à l'Université s'y rencontrent pour échanger, analyser leurs pratiques, toutes fondées sur les techniques Freinet, pour y évoquer aussi les problèmes, les difficultés rencontrées, les obstacles dans la mise en œuvre d'une démarche nouvelle. Le constat est sans appel : au fur et à mesure des échanges, il apparaît clairement que les difficultés sont autant dans la part institutionnelle que dans nos propres réflexions, idées, habitudes et démarches.

10. Recherche...

Dans le domaine de l'histoire nous prenons comme référence les travaux de la *microstoria* développée par Carlo Ginzburg : la vérité n'apparaît jamais à l'historien sous la forme d'une donnée, « comme une pièce de monnaie qu'on ramasserait par terre » (Ginzburg, 1989). La démarche documentaire est fondamentale en pédagogie coopérative. C'est le fait de pouvoir s'approprier à tout moment la connaissance à travers les sources documentaires et plus encore à travers la réalité du monde qui nous entoure : patrimoine, environnement, espace de proximité ; c'est le fait de pouvoir chercher, rencontrer le savoir, confronter, vérifier à tout instant... C'est la capacité de l'enseignant à mettre à disposition cette documentation au sein même de l'espace-cours, une bibliothèque libre et accessible en permanence, en un mot, valoriser cette curiosité précieuse que chacun n'aspire qu'à développer. Mais rechercher c'est aussi apprendre à questionner, à problématiser autrement qu'à travers une didactique dépourvue de sens, éloignée du réel. Cette approche critique du réel que Célestin Freinet a largement développé fait sens à partir du moment où « faire cours » (Morin, 2016) se dissocie d'une approche académique, transposée dans un univers artificialisé et artificialisant.

11. Créativité...

La démarche créative n'est pas anecdotique, c'est cette capacité à s'impliquer par et à tra-

vers le geste. Dans une société mondialisée, fondée sur l'uniformité, l'unidimensionnalité, la place du geste et de l'expression est une priorité pour faire émerger autre chose que l'artifice ou la reproduction. La démarche créative, Élise et Célestin Freinet, l'ont placée au cœur des apprentissages. C'est le geste de celui qui rédige, qui peint, qui s'exprime dans l'apprentissage de l'intentionnalité, de la maîtrise de soi et du geste retrouvé des origines. Dans cette démarche expérimentale, documentaire et créative, la coopération peut s'exprimer, le groupe peut travailler. La parole peut être parole intime et spontanée, parole d'expression et de création... Avec le conseil qui régule la vie collective, elle devient politique et citoyenne. La libre expression peut prendre alors des formes multiples : orales, écrites, graphiques, picturales, gestuelles, théâtrales... et peut tout aussi bien utiliser les technologies nouvelles comme la correspondance par Internet.

12. Coopération : agir, apprendre ensemble, collectivement

Rendre l'apprenant en situation d'élaborer ses propres tâches et problèmes, c'est avant tout créer dans l'espace un milieu coopératif de mutualisation des savoirs où le rapport autorité / discipline se transforme en un rapport de travail émancipateur. L'attention est portée à la force créatrice du désir qui motive l'action, les gestes, la pensée, l'activité. Dans la pédagogie coopérative ce désir est moteur d'apprentissage. Il est tout entier à la fois technique de travail et créativité. Dans un tel contexte, le rôle de l'enseignant est fondamental pour développer dans cette communauté l'esprit de recherche ; il favorise la recherche collective ou par groupe comme la recherche individuelle : les étudiants présentent leurs résultats au cours de conférences, de débats. L'objectif est de répondre aux innombrables questions que l'on se pose dans tous les domaines ; ce qu'on entend communément par histoire – géographie – sciences mais peut également concerner des aspects comme la philosophie, l'initiation sociale, en un mot, rendre curieux. Ces approches multiformes sont des antidotes aux impératifs qui tentent de façonner l'université aujourd'hui. Au lieu du cours individualiste, concurrentiel, avec le classement systématique des apprenants et ce silence pesant pendant les exercices de contrôle, le cours dialogué, coopératif engage de petits groupes à l'intérieur et l'extérieur de la salle, assigne les compétences partagées, et implique les étudiants dans leur propre évaluation. L'écrit ou la création en mode collaboratif intègre l'édition, l'échange de projets, la réalisation de travaux communs : une mise en abîme de la recherche.

Conclusion : La pédagogie coopérative à l'université... Une utopie ?

Les travaux de Vygotski (1985 : 109) ont montré que « ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui avec l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain ». Qu'en est-il de l'étudiant ? Un tel système de formation fondé sur la coopération ne peut qu'être issu de la volonté de l'enseignant qui en porte la responsabilité, autrement dit la volonté de pratiquer davantage avec les étudiants ce qui leur est demandé de pratiquer dans leurs classes : rendre les étudiants acteurs, chercheurs, autonomes, favoriser l'auto-socio-construction des savoirs ;

faire une place à chaque étudiant comme sujet et non comme objet...

Dans une démarche coopérative, l'enseignant est tout à la fois médiateur, accompagnateur, facilitateur, passeur... Favoriser la curiosité, l'expression libre, c'est avant tout valoriser l'expression. L'enseignant doit être avant tout attentif à ses apprenants plutôt qu'à son propre savoir. Jean-Marc Monteil (1989) rappelle ainsi que « la coopération produit de meilleurs résultats sur les performances à une tâche que la compétition. [...] Contrairement aux structures de classes scolaires dites compétitives, la caractéristique essentielle de l'apprentissage coopératif tient au fait que les succès d'un élève contribuent au succès de l'ensemble du groupe ».

Or, l'université n'est pas un microcosme coupé de la réalité sociale. La pédagogie coopérative ne peut être une simple juxtaposition de techniques décontextualisées ou un recueil d'astuces déconnectées du réel. Qu'il s'agisse des écoliers dans les établissements scolaires, des enfants dans les centres de loisirs, des travailleurs dans les entreprises, ou des habitants dans la ville, le problème posé dépasse de loin le contexte de l'enseignement : comment faire pour que les enfants et les adultes puissent s'affirmer comme des citoyens à part entière dans les lieux où ils vivent et travaillent ?

Expression libre et citoyenne, coopération vont de pair. « Un homme libre ne doit rien apprendre en esclave. [...] les leçons que l'on fait entrer de force n'y restent point⁵ ». Le défi consiste à trouver le bon équilibre lors de l'examen des moyens d'utiliser les principes et les techniques d'enseignement des pédagogies coopératives dans un cadre universitaire. Lorsque nous examinons les universités d'aujourd'hui, il est difficile d'imaginer un contexte aussi hostile à tout changement, à toute pratique d'une pédagogie inclusive que les programmes dispensent paradoxalement sans compter dans les amphis. *A contrario*, l'université offre de réelles potentialités pour que les réseaux d'échanges coopératifs s'y développent plus que dans tout autre structure. Autrement dit, soit une telle pédagogie alternative est impossible, soit elle devrait prendre toute sa place dans la formation. Il y a là un réel problème de consensus sur l'interprétation dans la didactique du travail universitaire.

Aujourd'hui, pour acquérir des savoirs, *Google* est sans rival. Or le rôle du formateur est bien plus complexe que de transmettre des savoirs au kilomètre : c'est avant tout apprendre à réfléchir, à penser, à observer et à s'exprimer. Si les étudiants n'apprennent pas à penser et à dire par eux-mêmes, les savoirs transmis restent des savoirs morts (Zuppiroli, 2010). L'enjeu d'une formation du futur se situe moins dans l'apport de connaissance que dans l'éveil des consciences.

Références bibliographiques

AMIGUES R., 2003, « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante », *Skholê*, hors-série n° 1, p. 5-16. Disponible sur : <<http://www.recherches.philippeclauzard.com/Pour%20une%20approche%20ergonomique%20de%20l%E2%80%99activit%C3%A9.pdf>>.

- BARRÉ M., 1976, « La pédagogie Freinet et l'enseignement universitaire », *Revue du CREU Freinet*, n° 0. Disponible sur : <<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4717>>.
- BORGES C. et GERVAIS C., 2015, « L'analyse des pratiques et l'approche de "l'argumentation pratique" : un dispositif de formation et de transformation », *Questions Vives* [En ligne], n° 24 | 2015. Disponible sur : <<http://questionsvives.revues.org/1845>>.
- FRANCOMME O., 2011, *La recherche dans le mouvement Freinet : épistémologie du chercheur collectif coopératif*, notes de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, sous la direction de Jacques Pain, Université Paris-Nanterre.
- FREINET C., 1966, « Le tâtonnement expérimental. Dans les traces du tâtonnement expérimental », *BTR*, n° 18-19, Supplément au numéro 12 de l'*Educateur* (20 avril 1976).
- GÉRARD C., 2010, *Pour une œuvre de complexité en éducation. La Méthode à l'œuvre !*, Paris, L'Harmattan, coll. « Interfaces et interdisciplinarités ».
- GINZBURG C., 1989, *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Paris, Flammarion (notamment son article « Traces. Racines d'un paradigme indiciaire », p. 139-180).
- LE GOFF J., 2013 [1985], *Les intellectuels au Moyen Âge*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Histoire ».
- GROSSTEPHAN V., 2015, « Accompagner la mastérisation de la formation des enseignants en France : un dispositif de régulation pour les formateurs des IUFM », *Questions Vives* [En ligne], no 24 | 2015. Disponible sur : <<http://questionsvives.revues.org/1786>>.
- KROATH F., 1990, «The role of the critical friend in the development of teacher expertise», International symposium on research on effective and responsible teaching, Université de Fribourg, Suisse, Fribourg (3-7 septembre 1990).
- MAYEN P., MÉTRAL J.-F. et TOURMEN C., 2010, « Les situations de travail. Références pour les référentiels », *Recherche et Formation*, n° 64, p. 31-46.
- LANG J., 2001, « Discours d'ouverture », journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (29 mai 2001). Disponible sur : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm>>.
- MONTEIL J.-M., 1989, *Éduquer et former : perspectives psycho-sociales*, Grenoble, PUG.
- MORIN D., 2016, « Παραδίδω το μάθημα... η κάνουμε μάθημα; πίσω από τις λέξεις... ένα άλλο σχολείο μια επιλογή της κοινωνίας » [Faire cours... ou faire classe ? Derrière les mots : une autre école... Un choix de société], supplément Éducation du quotidien *Egli*, Athènes.
- PASTRÉ P., 2002, « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, vol. 138, p. 9-17. Disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2859>.
- PEREZ-ROUX T. (dir.), 2012, « Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles », in T. PEREZ-ROUX (dir.), « Mutations institutionnelles et remaniements identitaires : enseignants et formateurs face aux réformes », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, n° 3, p. 39-63. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-3-page-39.htm>>.
-

- PERRENOUD P., 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et formation ».
- POKORNY H. et WARREN D. (dir.), 2016, *Enhancing teaching practice in higher education*, London, Sage.
- SAINT-LUC F., 2007, *Professionnalisation des enseignants en école primaire, prise de risque et source d'angoisse : les apports possibles du mouvement Freinet*, Mémoire de Master 1 de Sciences de l'Éducation sous la direction de Jeanne Mallet, Université d'Aix-Marseille 1.
- SAUJAT F., 2004, « Comment les enseignants débutants entrent dans le métier », *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n° 1, p. 97-106.
- SCHÖN D. A., 1994, *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- VYGOTSKI L., 1985 [1934], *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- ZUPPIROLI L., 2010, *La bulle universitaire. Faut-il poursuivre le rêve américain ?*, Lausanne, Édition d'En bas, coll. « Poche ».

Notes

¹ Institut Coopératif de l'École Moderne – ICEM – Pédagogie Freinet.

² Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.

³ Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

⁴ Revue *La Brèche*, n° 63-64, novembre 1980.

⁵ Platon, *La République*, Livre VII, 536e.

Intercompréhension et enseignement du FLE : propositions pour des aménagements linguistiques favorisant la compréhension

Argyro MOUSTAKI

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Introduction

Notre présentation s'est inspirée d'expériences menées dans le cadre de l'*Intercompréhension* (désormais IC) servant à noter le parcours de navigation de textes écrits dans une langue romane par des locuteurs francophones (projet EuRom4) ou dans une langue apparentée au français ou voisine comme l'allemand (projet InterCompréhension Européenne, dit ICE) (Blanche-Benveniste, 2004 ; Castagne 2004a et 2004b).

On adapte cette expérience pour comprendre non plus des langues proches ou éloignées du français (ex. le portugais, l'allemand ou le russe) mais le français lui-même, notre objectif étant d'aider nos apprenants, étudiant-e-s du Département de Langue et Littérature françaises à l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes, à lire des textes « difficiles » pour eux. Pour ce faire, nous faisons appel à des techniques linguistiques utilisées dans le cadre de l'IC. Ces techniques « légères et pratiques » selon Castagne (2004a : 2) ont été testées auprès de nos étudiants de première année pendant le semestre 2015-2016 ; plus précisément, le texte intitulé « La France des villages : La Bretagne » (*cf.* Annexe) a été exploité pendant quatre séances dans le cours de *Textes et Grammaire 1*.

1. Les textes étudiés

Les trois exemples que l'on évoque sont extraits, respectivement, d'un texte sur la Bretagne (Ophélie Neiman, « La France des villages », in *Géo grande série* 2012, n° 400, juin 2012), d'un texte concernant l'argent (Catherine Bozon, « Touchez pas au grisbi », *Le Monde*, 9 juillet 2016) et d'un texte concernant la boxe (Mustapha Kessous, « Mohamed Ali, une légende de la boxe », *Le Monde*, 5 et 6 juin 2016).

2. L'importance de la syntaxe

Dans les premières expériences en IC, ce qui aidait à comprendre, c'étaient les inférences lexicales (Caddéo et Jamet, 2012 : 79), les hypothèses que l'on faisait sur le sens des mots, et ce, du fait que ces mots étaient transparents au sein d'une même famille de langues et plus

précisément la famille romane (*peligroso_{es}*, *perigoso_{pt}*, *pericoloso_{it}*, *périlleux_{fr}*, etc.). En sortant de cette situation idéale, on s'est rendu compte que la transparence lexicale n'était pas ce qui garantissait la compréhension (*ibid.* : 72) et qu'il est impossible de comprendre des langues qui n'appartiennent pas à la même famille linguistique sans une analyse syntaxique des phrases du texte (Moustaki *et al.*, 2015 : 231).

Nous considérons ici qu'une réflexion sur la structure syntaxique des phrases d'un texte est également nécessaire à nos apprenants hellénophones (ayant le niveau B2 en français et parlant l'anglais comme première langue étrangère dans leur grande majorité), pour lire des textes tirés de la presse française ou francophone. Nous pensons qu'un rappel des études, traitant de la façon dont on lit les textes ainsi que des tendances en linguistique concernant l'analyse de la phrase, s'avère nécessaire.

3. Les études dans le domaine de la lecture de textes

L'apport de la linguistique à la lecture de textes est significatif. Moirand (1979 : 22) définit comme compétence de lecture « la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche » et dit que la manière dont nous abordons un document dépend de notre projet de lecture. La lecture n'est donc pas linéaire ; elle se fait avec des allers retours, avec souplesse, par progression en deux dimensions simultanées, sur l'axe syntagmatique et sur l'axe paradigmatique (Castagne, 2004b : 100), dans un *processus ascendant* et *descendant* entre lesquels oscille le lecteur, selon Bougé et Cailliès (2004 : 87) et selon les spécialistes de la lecture en langue étrangère (Berman, 1984 cité par Blanche-Benveniste, 2004 : 43).

Pour Moirand (1979 : 22), la compétence de lecture enferme la compétence linguistique, discursive et extralinguistique. Ainsi, à part notre connaissance de la langue, le genre du texte (article, biographie, etc.) et nos connaissances extralinguistiques sur le contenu thématique (boxe, argent, etc.) constituent un savoir passif, une « mémoire longue » qui sont activés lors de notre effort pour comprendre un texte (Caddéo et Jamet, 2013 : 76). Car comprendre un texte, c'est « construire une représentation mentale du texte » (Bougé et Cailliès, 2004 : 78).

Pour que nos étudiants du premier semestre puissent se faire cette représentation mentale, on leur a proposé l'extrait sur les beautés naturelles de la Bretagne parce qu'ils sont familiarisés avec ce genre textuel (les guides touristiques) ; l'extrait sur l'argent liquide et sa disparition a été proposé à des étudiants « plus mûrs » qui, dans leur grande majorité, travaillent parallèlement avec leurs études et qui ont un contact plus fréquent avec l'argent. À des étudiants également « mûrs » en fin de parcours universitaire, on a proposé de lire, pour le résumer, l'extrait sur le boxeur Mohamed Ali, considéré comme difficile. Cela demandait de leur part une familiarisation avec la lecture des biographies de célébrités et, éventuellement, des connaissances sur le monde des sports (plus particulièrement de la boxe), des années 1980 essentiellement.

À l'instar de Caddéo et Jamet (2013 : 80), nous avons réalisé que la compréhension d'un texte dépend du choix que nous en avons fait et que ce choix requiert la plus grande attention.

Une fois de plus, nous nous sommes rendu compte que pour comprendre en langue étrangère nous mobilisons des connaissances extralinguistiques et que nous ne comprenons que ce que nous connaissons déjà (idée suggérée par Caddéo et Jamet, 2013 : 65-85, ch. 5).

L'IC a par ailleurs montré que pour fixer des stratégies de lecture, on peut s'inspirer de la façon dont les « bons lecteurs » lisent des textes dans leur langue maternelle (Blanche-Benveniste, 2004 : 58, 94, 112) pour faire des suggestions sur le traitement d'un texte en langue étrangère : ils ont tendance à rapprocher le sujet du verbe, souvent éloigné, en évacuant ce qui s'intercale. Cette expérience peut alors nous servir de guide pour enseigner à nos apprenants la façon optimale de lire des textes rédigés en français. Dans ce qui suit, nous présentons des techniques de navigation de textes par étapes successives, concernant la syntaxe (nominale et verbale) et le lexique, en nous appuyant sur les textes mentionnés.

4. L'approche *aménagée* et l'approche *intégrée*

Castagne (2004a et 2004b) et Blanche-Benveniste (2004), lors de l'expérience EuRom4 et ICE dans laquelle ils se sont lancés, ont prôné une analyse syntaxique de la phrase et du groupe nominal en écartant ce qui y était superflu. Cela consiste pratiquement à « arranger », à « aménager » la phrase en écartant les éléments non valenciels, d'où son appellation d'*approche aménagée* (Castagne, 2004b : 97) ou *par strates* (Caddéo et Jamet, 2013 : 68) pour ensuite les étudier en les réinsérant dans la phrase, d'où son appellation d'*approche intégrée* (Castagne, 2004b).

5. L'approche *aménagée* : un nouveau type d'approche linguistique ?

L'approche *aménagée* s'inscrit dans la lignée de la linguistique tout en la simplifiant. Rappelons que Zellig Harris, en 1952, parle pour la première fois de transformations entre phrases et, pour ce faire, de séquences syntaxiques de base ou phrases *élémentaires*. Son élève, Maurice Gross, traduit ses notes de cours (Harris, 1976) et insiste sur l'étude de phrases *simples* ou *élémentaires* (Gross, 1975 ; 1981), c'est-à-dire de phrases dépourvues d'éléments périphériques.

Se faisant l'écho de ces courants linguistiques majeurs, la grammaire de Clairis et Babinio-tis (2011) et les manuels scolaires parlent désormais de *phrase simple*¹ et de *phrase augmentée*² et incitent les élèves à faire des exercices pour passer de l'une à l'autre.

Nous montrerons pratiquement comment ces théories, peuvent, simplifiées, se muer en stratégies et influencer l'enseignement du FLE. Plus précisément, nous ferons, comme Blanche-Benveniste (2004), une analyse en grands constituants SVO (sujet, verbe, objet) en repérant dans nos groupes syntaxiques les têtes et leurs modificateurs. Nous passerons ainsi, selon elle, d'une version « riche » de la phrase à sa version « appauvrie », facilement comprise par nos apprenants (cf. Annexe).

6. Aménagements syntaxiques au niveau de la phrase

L'approche *aménagée* déjà citée, consiste en l'éloignement (noté entre crochets []) des éléments satellites de la phrase qui sont des :

a) *adverbiaux* :

Il s'agit d'éléments qui ne sont pas sélectionnés par le verbe et qui décrivent le lieu, le temps, la manière, etc. (autrement dit les circonstances de l'action décrite par le verbe). Ils sont souvent entre parenthèses dans la phrase. Ainsi on apprend qu'en Bretagne :

(1) [À Huelgoat], on narre aux écoliers les allées et venues, [dans leur forêt], du roi Arthur et de l'enchanteur Merlin.

D'autres éléments de ce type non sélectionnés par le verbe sont à effacer dans le texte traitant de l'argent :

(2) L'argent liquide est condamné à une marginalisation croissante [sous les effets conjugués du progrès technologique, des intérêts économiques des banques et de la volonté des gouvernements].

(3) Ce mouvement s'est accéléré [au XX^e siècle] [avec la généralisation des chèques], [puis au XXI^e siècle], [avec celle de la monnaie électronique].

Il peut également s'agir d'éléments qui séparent parfois le sujet du verbe ou le verbe de son objet et qui expriment l'opinion de l'auteur sur une question, par exemple l'argent liquide :

(4) En février, le quotidien allemand *Bild* a [d'ailleurs] appelé ses lecteurs à se mobiliser contre toute limitation des paiements en espèces.

Le lecteur, une fois le sujet compris et la « mémoire longue » activée, dans un processus descendant, fera des inférences lexicales et une manipulation syntaxique des phrases : il rapprochera *être condamné* de son équivalent grec et cherchera son objet dans la phrase 2 ; il fera de même d'*appeler* et cherchera ses deux objets dans la phrase 4.

Dans le texte traitant de la boxe, on voit se brosser sous nos yeux le portrait du boxeur Mohamed Ali une fois qu'on a évacué des suites de mots exprimant le temps, le lieu, l'opinion de l'auteur, etc. Le but est toujours de rapprocher le sujet du verbe et le verbe de son objet :

(5) Ali, c'est [d'abord] un style.

(6) Ali est né Cassius Clay [dans le Kentucky] [en 1942] [dans un milieu pauvre].

(7) Son palmarès [chez les amateurs] est vertigineux.

(8) Ali enchaîne [de nouveau] les combats et les victoires.

D'autres éléments facultatifs à la phrase sont :

b) *les appositions ou modificateurs détachés* (Blanche-Benveniste, 2004 : 52) :

Dans la phrase suivante décrivant les beautés de la Bretagne, on rapproche le sujet du verbe, en effaçant les éléments qui s'intercalent et qui bloqueraient tant le lecteur natif que le lecteur étranger :

(9) Ses charmes naturels, [2730 kilomètres où se côtoient des dunes battues par le vent, des falaises à pic qui se jettent dans l'Océan,] sont irrésistibles.

Dans le texte sur Ali, on voit des détails sur la vie du boxeur et on garde l'essentiel :

(10) La rencontre avec la boxe viendra en 1954 [grâce à un policier], [Joe Martin].

(11) Clay renonce à son nom d'esclave et exige qu'on l'interpelle par son nom musulman, [Ali].

D'autres éléments non essentiels à la phrase sont :

c) *les phrases subordonnées* (introduites par *avant*, *pour*, etc.). On les efface comme on efface d'autres suites de mots non sélectionnés par le verbe. On voit à propos de Mohamed Ali que :

(12) Il combattrait [encore] [en 1981] [avant de dire adieu aux cordes] [après 21 ans de professionnalisme].

(13) Il est aussi fait messager de la paix [pour les Nations Unies], [en 1988], [pour avoir consacré sa vie à « rapprocher les peuples quels que soient leur race, religion ou âge »].

Une phrase (infinitive ou complétive) fonctionnant comme objet du verbe peut être réduite à un pronom pour être simplifiée et mieux comprise :

(14) Les deux tiers des Français affirmaient « ne pas pouvoir se passer des espèces ».

(15) Clay exige qu'on l'interpelle par son nom musulman.

(16) Les deux tiers des Français affirmaient cela / quelque chose.

(17) Clay exige cela / quelque chose.

7. Aménagements syntaxiques au niveau du groupe nominal

On peut également travailler au niveau du groupe nominal pour distinguer entre tête et modificateurs (Blanche-Benveniste, 2004 : 51). Tout ce qui modifie le noyau du GN (participes / ad-

jectifs, groupes prépositionnels et phrases relatives) est, dans un premier temps, éloigné pour être réintégré dans la phrase et étudié dans un deuxième temps. Pour ce faire, on demande à nos apprenants d'effacer ce qui est effaçable pour repérer la tête :

La Bretagne est alors connue pour ses :

- (18) dunes [battues par le vent] et ses
- (19) falaises [à pic] [qui se jettent dans l'Océan]

L'argent liquide est condamné, selon les spécialistes, à :

- (20) une marginalisation [croissante]

ce qui a été noté lors du :

- (21) forum [économique] [mondial] [de Davos]

Repérer le noyau dans un groupe nominal quand le déterminant est complexe :

- (22) Les [deux tiers des] Français [interrogés par l'Institut IFOP] [en mars] affirmaient « ne pas pouvoir se passer des espèces ».

nous permet de mieux comprendre :

- (23) Les Français affirmaient cela.

À propos de Mohamed Ali, on apprend que :

- (24) Il était un duelliste [hors catégorie] [à la beauté insolente].
- (25) Sa devise s'était imposée comme un [redoutable] slogan [publicitaire].
- (26) La vie de cet athlète [hors norme] a tout d'un scénario [hollywoodien].
- (27) Ali parle, devient un opposant [farouche] de la guerre [du Vietnam].

8. Aménagements morphologiques et phonologiques

En lisant le texte décrivant les beautés de la Bretagne, on apprend que dans les écoles bretonnes :

- (28) On *narre* aux écoliers les allées et venues du roi Arthur et de *l'enchanteur Merlin*.

Pour ne pas perturber la cohérence syntaxique et pour prendre connaissance de la structure syntaxique globale, on rappelle à nos apprenants que *narr-(er)*, sémantiquement non transpa-

rent, est à relier morphologiquement avec les mots transparents *narration* et *narrateur*. Ceci nous permet de rapprocher *narrer* de *raconter*. Ici c'est la pratique de la grammaire traditionnelle qui est activée : on évoque pour un mot sa famille de mots. Cette information morphologique nous donne également une information d'ordre syntaxique : la valence du verbe *narrer* est alors prévisible (*raconter* a deux objets : *raconter quelque chose à quelqu'un*). Ainsi l'objet *allées et venues* peut être remplacé par *quelque chose* ou les mots *histoires, aventures, etc.* Cela permet alors des inférences syntactico-sémantiques nécessaires pour comprendre.

Il en est de même dans cette même phrase du mot *enchanteur*. Ce sont les connaissances extralinguistiques, les connaissances que l'on a du monde cette fois-ci qui doivent être activées pour comprendre ce mot opaque. Ceci, suivi d'un aménagement phonologique (prononciation du mot *Merlin* à l'anglaise), peut aider nos apprenants à comprendre le mot, non transparent, *enchanteur* et de le rapprocher des mots sémantiquement transparents *mage, magicien, etc.*

9. Les inférences lexicales

Quand la morphologie n'aide pas, la technique du mot *fantôme* ou *vide* (Blanche-Benveniste et Valli, 1997) est là pour nous permettre de faire des hypothèses sur son sens. On apprend alors à propos de Mohamed Ali, en élaguant, que :

(29) *il enchaîne* les victoires [avant son premier championnat du monde]

On encourage alors nos apprenants à mettre à la place du verbe *enchaîner* un verbe comme *machiner* (Castagne, 2004b : 98) ou *faire* et à se laisser guider par le mot, porteur de sens, *victoire*. Ils proposent ainsi approximativement en perdant des nuances de sens, mais, pas le sens :

(30) Mohamed Ali (fait + a + enregistre) des victoires.

Ces verbes vides de sens sont par ailleurs appelés *supports* puisqu'ils ne font que « supporter » l'information soutenue par les substantifs qui les accompagnent (Harris, 1976 ; Gross, 1981).

Dans le cas de *toucher* dans la phrase :

(31) Il *touchera* 650 000 dollars.

c'est une autre technique, celle des collocations, des mots co-présents dans le même contexte³, qui nous permettra de faire des inférences et de rapprocher ici *toucher* de *gagner* :

(32) Il *gagnera* 650 000 dollars.

10. L'ordre SVO

Il devient nécessaire d'établir cet ordre constamment perturbé. La phrase :

(33) De cette culture, les villages sont les piliers.

doit être lue :

(34) Les villages sont les piliers de cette culture.

Parfois au lieu d'effacer, on ajoute des éléments pour avoir cet ordre SVO. Trois phrases sont à relever dans la phrase elliptique :

(35) [Orgueilleux], [arrogant jusqu'au plus profond de sa peau], Mohamed Ali était un duelliste.

(36) Mohamed Ali était orgueilleux ; Mohamed Ali était arrogant ; Mohamed Ali était un duelliste.

(37) Les écoles sont quarante et une à scolariser 3 500 élèves.

doit être lue :

(38) Quarante et une écoles scolarisent 3500 élèves.

pour que l'ordre SVO soit rétabli.

Dans les phrases interrogatives, cet ordre fait également défaut :

(39) Sur quels ressorts psychologiques, sociologiques ou économiques repose cet attachement au cash ?

et doit être rétabli :

(40) Cet attachement repose sur quels ressorts ?

Bilan

Nous concluons que pour traiter un texte en langue étrangère, le lecteur mobilise, comme il le fait dans sa langue maternelle, toutes ses connaissances et lit le texte de manière non linéaire. Une procédure complexe lui permet ainsi de faire une représentation mentale du texte : dans un processus descendant, il passe de ses connaissances générales sur le sujet à la compréhension des paragraphes du texte, à une analyse syntaxique des phrases de ces paragraphes, enfin, à des interférences, en les complétant par l'évocation d'autres connaissances générales.

Nous nous sommes focalisée, lors de notre expérience en cours de FLE, sur ce processus qui consiste à faire des analyses syntaxiques et avons montré, comme les expériences en IC l'affirment, que la connaissance par l'apprenant d'étiquettes grammaticales (COD, COI, complément circonstanciel, valence, modifieur, apposition, etc.) n'est absolument pas nécessaire pour comprendre. L'enseignant simplifie cette terminologie à l'extrême pour ne garder que les étiquettes *verbe*, *sujet* et *objet*. Il guide ainsi ses apprenants de FLE, même de niveau non avancé, à faire des aménagements syntaxiques lors desquels ils repèrent plus facilement le verbe, noyau de la phrase, et ses objets, puisqu'ils travaillent avec des *phrases simples*, sans éléments satellites grâce à l'*approche aménagée*. Notons enfin que, tant l'*approche aménagée* que l'*approche intégrée* qui la suit, ont le mérite de rendre simple un processus complexe, le processus de compréhension d'un texte.

Références bibliographiques

- BERMAN R. A., 1984, « Syntactic components of the foreign language reading process », in C. J. ALDERSON et A. H. URQUHART (dir.), *Reading in a foreign language*, London, Longman, p. 13-159.
- BLANCHE-BENVENISTE C. et VALLI A. (dir.), 1997, « L'intercompréhension : le cas des langues romanes », *Le français dans le monde – Recherches et applications* (numéro spécial), Paris, Hachette.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2004, « Aménagements progressifs de la syntaxe », in É. CASTAGNE (dir.), *Intercompréhension et Inférences*, Reims, Presses Universitaires de Reims, coll. « Intercompréhension Européenne », p. 41-75. Disponible sur : <<http://logatom.free.fr/eurosem2003.pdf>>.
- BOUGÉ P. et CAILLIÈS S., 2004, « Compréhension de textes inter-langues et activité inférentielle : Approche psychologique », in É. CASTAGNE (dir.), *Intercompréhension et Inférences*, Reims, Presses Universitaires de Reims, coll. « Intercompréhension Européenne », p. 77-90. Disponible sur : <<http://logatom.free.fr/eurosem2003.pdf>>.
- CADDÉO S. et JAMET M.-C., 2013, *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette FLE, coll. « f ».
- CASTAGNE É., 2004a, « Intercompréhension européenne et plurilinguisme : propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue », in H.-G. KLEIN et D. RUTKE (dir.), *Neuere Forschungen zur Europäischen*, Aachen, Shaker Verlag, coll. « Editiones EuroCom, Band 21 », p. 95-108. Disponible sur : <<http://logatome.eu/publicat/Frankfort2004.pdf>>.
- , 2004b, « Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes », in É. CASTAGNE (dir.), *Intercompréhension et Inférences*, Reims, Presses Universitaires de Reims, coll. « Intercompréhension Européenne », p. 91-115. Disponible sur : <<http://logatom.free.fr/eurosem2003.pdf>>.
- CLAIRIS C. et BABINIOTIS Y. [ΚΛΑΙΡΙΣ Χ. & ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ.], 2011 [2005], *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή* [Grammaire du grec moderne. Structurale, fonctionnelle et communicationnelle], Αθήνα, Κέντρο λεξικολογίας [Athènes, Centre de lexicologie].

- DUBOIS J., 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse. Disponible sur : <<https://archive.org/details/DictionnaireDeLinguistiqueDubois>>.
- GROSS M., 1975, *Méthodes en Syntaxe : régime des constructions complétives*, Paris, Hermann.
- , 1981, « Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique », dans A. GUILLET et C. LECLÈRE (dir.), « Formes syntaxiques et prédicats sémantiques », *Langage*, n° 63, p. 7-52. Disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_63_1875>.
- HARRIS Z. S., 1952, « Discourse Analysis : A Sample Text », *Language*, vol. 28, n° 4, p. 474-494.
- , 1976, *Notes du cours de syntaxe*, trad. par. M. Gross, Paris, Éditions du Seuil.
- MOIRAND S., 1979, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- MOUSTAKI A., MARKOU C. et SVETSINSKAÏA I. [Μουστάκη Α., Χ. Μάρκου & Ι. Σβετσίνσκαγια], 2015, *Ελληνικά και γαλλικά, φορείς αλληλοκατανόησης των γλωσσών της σλαβικής οικογένειας (βουλγαρικά, ρωσικά)* [Grec et français, vecteurs d'intercompréhension de la famille slave (bulgare, russe)], Καβάλα, Σαΐτα [Kavala, Éditions Saïta]. Disponible sur : <<http://www.saitapublications.gr/2015/04/ebook.159.html>>.

Notes

¹ Le terme en grec : απλή πρόταση.

² Le terme en grec : επαυξημένη πρόταση.

³ *Pain* est en collocation avec *frais, sec, blanc*, etc. (Dubois, 1994).

ANNEXES

Texte 1

La France des villages : La Bretagne

Demat ! Bonjour ! Un petit café, quelque part à Locronan. Les clients qui viennent d'entrer saluent ceux qui sont déjà attablés. Même les journalistes, les gens de passage, ceux que personne ne connaît, y ont droit. Leur présence suffit à les rendre sympathiques. Bienvenue dans la Bretagne des villages. Rarement coin de France a eu meilleure réputation pour l'accueil des visiteurs. Ces derniers ne s'y trompent pas, puisque les Côtes-d'Armor, le Finistère, l'Île-et-Vilaine et le Morbihan forment la quatrième région touristique de France. Leurs charmes naturels, 2730 kilomètres où se côtoient des dunes battues par le vent, des falaises à pic qui se jettent dans l'Océan, des estuaires paradisiaques pour les animaux à plume ou à écaille, des marais salants, des cordons de galets, sont irrésistibles... Voilà pour l'Armor (« le bord de mer » en celte). L'intérieur des terres, l'Argoat (« les bois »), n'est pas en reste : landes, bocages et forêts dessinent des paysages variés, et racontent des légendes. À Huelgoat, on narre aux écoliers les allées et venues, dans leur forêt, du roi Arthur, de la princesse d'Ys et de l'enchanteur Merlin. Ainsi que beaucoup d'autres mythes transmis de génération en génération, qui contribuent à l'identité nationale.

De cette culture, les villages sont les piliers. La langue bretonne, qui avait décliné au XX^e siècle,

y vit, depuis une dizaine d'années, un certain regain. Les écoles associatives de Diwan, qui dispensent les cours en breton, ont favorisé cet essor. Aujourd'hui elles sont quarante et une à scolariser 3500 élèves, de la maternité au bac.

Par Ophélie Neiman, *Géo*, grande série 2012, n° 400, juin 2012.

Version riche du texte	Version appauvrie du texte
Leurs charmes naturels, 2730 kilomètres où se côtoient des dunes battues par le vent, des falaises à pic qui se jettent dans l'Océan, des estuaires paradisiaques pour les animaux à plume ou à écaille, des marais salants, des cordons de galets, sont irrésistibles...	Leurs charmes sont irrésistibles...
Ces derniers ne s'y trompent pas, puisque les Côtes-d'Armor, le Finistère, l'Îlle-et-Vilaine et le Morbihan forment la quatrième région touristique de France.	Ces derniers ne s'y trompent pas.
À Huelgoat, on narre aux écoliers les allées et venues, dans leur forêt, du roi Arthur, de la princesse d'Ys et de l'enchanteur Merlin.	On narre aux écoliers les allées et venues d'Arthur, d'Ys et de Merlin.
La langue bretonne, qui avait décliné au XX ^e siècle, y vit, depuis une dizaine d'années, un certain regain.	La langue y vit un regain.
Les écoles associatives de Diwan, qui dispensent les cours en breton, ont favorisé cet essor.	Les écoles ont favorisé cet essor.

Document 1.

Texte 2

Mohamed Ali, une légende de la boxe

« Vole comme un papillon et pique comme une abeille ». Sa devise s'était imposée comme un redoutable slogan publicitaire. « Le plus grand », Mohamed Ali, est mort vendredi 3 juin à Phoenix (Arizona).

Orgueilleux, arrogant jusqu'au plus profond de sa peau, Mohamed Ali était un duelliste hors catégorie à la beauté insolente.

Ali, c'est d'abord un style. Avec lui, la boxe était une chorégraphie. Ali était un garçon qui dansait sur le ring, un cogneur de plus de 90 kg qui a marqué l'histoire du noble art.

La vie de cet athlète hors norme a tout d'un scénario hollywoodien : celui d'un « mauvais Noir » qui allait corriger une Amérique blanche et raciste.

Ali est né Cassius Clay dans le Kentucky en 1942 dans un milieu pauvre. Pour Cassius l'école n'a rien d'épanouissant. La rencontre avec la boxe viendra en 1954 grâce à un policier, Joe Martin. Son palmarès chez les amateurs est vertigineux : 108 combats, 100 victoires, 2 Golden Gloves... Le garçon va s'affirmer en devenant professionnel. Cassius enchaîne les victoires

avant son premier championnat du monde, en 1964. Cette année-là, Cassius Clay renonce à son nom d'esclave et exige qu'on l'interpelle uniquement par son nom musulman, Ali. Ali défendra 9 fois son titre. Avec succès. Mais la guerre de Vietnam le rattrape en 1966. Il refuse d'aller au front car sa religion le lui interdit. Il est condamné en 1967 à 5 ans de prison et 10 000 dollars d'amende. On lui retire son titre et sa licence de boxe. Ali parle, devient un opposant de la guerre.

En 1970, on lui réattribue sa licence. Le ring retrouve son maître et Ali enchaîne de nouveau les combats et les victoires. Dix ans après son premier titre, à 32 ans, Ali redevient « le plus grand ». Il combattra encore en 1981 avant de dire adieu aux cordes après 21 ans de professionnalisme. Son palmarès chez les pros : 61 combats, 56 victoires et 5 défaites.

Il est aussi fait messager de la paix pour les Nations Unies, en 1988, pour avoir consacré sa vie à « rapprocher les peuples quels que soient leur race, religion ou âge ». L'icône sportive devient aussi icône publicitaire.

Par Mustapha Kessous, d'après *Le Monde* du dimanche 5 / lundi 6 juin 2016, p. 14-15.

Version riche du texte	Version appauvrie du texte
Sa devise s'était imposée comme un redoutable slogan publicitaire	Sa devise s'était imposée comme un slogan.
Ali était un garçon qui dansait sur le ring, un cogneur de plus de 90 kg qui a marqué l'histoire du noble art.	Ali était un garçon, un cogneur.
Ali est né Cassius Clay dans le Kentucky en 1942 dans un milieu pauvre.	Ali est né dans le Kentucky.
La rencontre avec la boxe viendra en 1954 grâce à un policier, Joe Martin.	La rencontre avec la boxe viendra en 1954.
Cassius enchaîne les victoires avant son premier championnat du monde, en 1964.	Cassius enchaîne les victoires.
Cette année-là, Cassius Clay renonce à son nom d'esclave et exige qu'on l'interpelle uniquement par son nom musulman, Ali.	Cassius renonce à son nom et exige qu'on l'interpelle par son nom musulman.
Il est aussi fait messager de la paix pour les Nations Unies, en 1988, pour avoir consacré sa vie à « rapprocher les peuples quels que soient leur race, religion ou âge ».	Il est fait messager de la paix.

Document 2.

Texte 3

Touchez pas au grisbi

Archaïque, sale et coûteux ? L'argent liquide semble condamné à une marginalisation croissante en Europe, sous les effets du progrès technologique, des intérêts économiques des banques et de la volonté des gouvernements. « *Le cash n'existera probablement plus dans dix ans* » a déclaré sans ambages John Cyran, patron de la Deutsche Bank, à l'occasion du forum économique

mondial de Davos, en janvier. Les espèces pèsent de moins en moins lourd dans les moyens de paiement des particuliers : en France elles représenteraient 15 % de la valeur des transactions, beaucoup moins qu'en Allemagne, en Italie et en Grèce, mais plus qu'en Suède, où elles ont presque disparu.

Cette « dématérialisation » des paiements va dans le sens de l'Histoire. « En Europe, elle a commencé au Moyen Âge avec l'apparition des lettres de change entre marchands italiens », rappelle l'économiste Michel Aglietta. Ce mouvement s'est accéléré au XX^e siècle avec la généralisation des chèques, puis au XXI^e siècle, avec celle de la monnaie électronique.

De fait, cette évolution suscite des réticences. Les deux tiers des Français interrogés par l'Institut IFOP en mars affirmaient « ne pas pouvoir se passer des espèces ». En février, le quotidien allemand *Bild* a d'ailleurs appelé ses lecteurs à se mobiliser contre toute limitation des paiements en espèces. Quel intérêt présentent donc les pièces et les billets ? Sur quels ressorts psychologiques, sociologiques ou économiques repose cet attachement au cash ?

Par Catherine Bozon et Emmanuel Pierrot/Agence VU, *Le Monde*, samedi 9 juillet 2016, p. 2

Version riche du texte	Version appauvrie du texte
L'argent liquide semble condamné à une marginalisation croissante en Europe, sous les effets du progrès technologique, des intérêts économiques des banques et de la volonté des gouvernements.	L'argent liquide semble condamné à une marginalisation.
« <i>Le cash n'existera probablement plus dans dix ans</i> » a déclaré sans ambages John Cyran, patron de la Deutsche Bank, à l'occasion du forum économique mondial de Davos, en janvier.	« <i>Le cash n'existera plus dans dix ans</i> » a déclaré John Cyran.
De fait, cette évolution suscite des réticences.	Cette évolution suscite des réticences.
Les deux tiers des Français interrogés par l'Institut IFOP en mars affirmaient « ne pas pouvoir se passer des espèces ».	Les deux tiers des Français interrogés par l'Institut IFOP en mars affirmaient « ne pas pouvoir se passer des espèces ».
Sur quels ressorts psychologiques, sociologiques ou économiques repose cet attachement au cash ?	Cet attachement repose sur quels ressorts ?

La mort de l'interculturel en didactique du FLE. Consolez-vous, cela n'a jamais existé...

Constantin MYTALOULIS

Université Ouverte Hellénique
& Enseignement public

Cette communication a une double visée. Elle veut, d'abord, clarifier les termes qui regardent les notions du mot « culture » et ses dérivés (interculturel, multiculturel, co-culturel et autres) et, ensuite, montrer à travers une argumentation théorique et des exemples qu'il y a des problèmes de définition par rapport aux termes utilisés largement qui sont ceux de l'« interculturel » et de l'« interculture ».

Nous jugeons urgent de poser des regards critiques sur les discours scientifiques, institutionnels et politiques qui portent sur l'interculturel et traiter une série de questions comme celles-ci : « Qu'est-ce que la culture ? Quelles sont ses frontières ? ». Une clarification des termes qui regardent les notions du mot « culture » et ses dérivés (interculturel, multiculturel, co-culturel et autres) est ici indispensable.

Donnons quelques définitions des notions de « culture », « civilisation », « interculturel » et « interculture » pour mettre en avant ce qui les distingue et les modalités selon lesquelles ces notions sont mobilisées dans les manuels de FLE. N'oublions pas qu'il y a un tas de définitions didactiques du terme culture, 254 tentatives, si l'on en croit Henri Vieille-Grosjean (dans Dietrich-Chénéel et Weisser, 2012, qui se sont essayés à expliciter une notion dont le moins que l'on puisse en dire est que le sens de la culture échappe encore et ne se laisse pas facilement cerner).

Pour répondre aux questions posées par la polysémie des notions de culture et de civilisation, nous nous attacherons à établir une différenciation entre ces deux notions. D'après Maddalena De Carlo (1998 : 14), la fonction du mot « civilisation » a été d'abord « de souligner la différence entre les peuples les plus évolués et les autres, tandis que le terme culture, attesté en Angleterre dès 1722 et chez l'aristocratie prussienne, désigne un idéal d'homme doté de qualités de cœur ». En France, le mot *civilisation* remonte à 1771 selon le *Dictionnaire Universel* de Trévoux, avec un sens bien différent par rapport à celui qui a dominé. « Civilisation » est donc « terme de la jurisprudence. C'est un acte de justice. Un jugement qui rend civil un procès criminel. La civilisation se fait en convertissant les informations en enquête ou autrement » (*Dictionnaire Universel* de Trévoux, 1771 : 617). Ensuite, une connotation religieuse est donnée au terme « civilisation » : « La religion est sans contredit le premier & le plus utile frein de l'humanité : c'est le premier effort de civilisation » (*ibid.*). De fait, on observe une

différence entre la valeur donnée au terme de civilisation et celle accordée à ceux de culture, culturel, socioculturel et interculturel.

Le terme civilisation, selon la définition du dictionnaire *Le Petit Robert*, désigne soit le fait de civiliser, soit l'ensemble des acquisitions des sociétés humaines les plus évoluées. On parle de la civilisation de la Grèce Antique, de la Chine, de l'Égypte, etc. En Grèce, la civilisation s'oppose à la barbarie qui est synonyme de manque de civilisation, de cruauté, de sauvagerie et d'inhumanité. Le barbare est celui qui ne parle pas le grec.

Quant à la culture, au-delà de son sens premier – l'action de cultiver la terre –, elle est donnée comme le développement de certaines facultés de l'esprit. Retenons cette définition qui correspond à ce qui est qualifié, dans les manuels, de culturel, de socio-culturel, d'interculturel.

La culture peut comprendre tous les domaines de la pensée humaine. Edward Burnett Tylor dans son ouvrage *Primitive Culture*, datant de 1871, posait une définition que ses successeurs doteront d'une valeur canonique. La culture est : « ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social¹ » (Tylor, 1871 : 1). Il distingue des domaines ou sous-domaines de la culture, comme le font P. Bourdieu, E. Morin ou P. Martinez : Bourdieu propose une hiérarchie sociale des goûts et des pratiques. Selon lui, la culture est un capital qui a une double acceptation : la culture cultivée dans les œuvres culturelles et la culture d'approche anthropologique, c'est-à-dire la façon de penser, les mentalités. Ces dernières activités se classent selon d'autres hiérarchies qui distinguent les différentes catégories sociales (Bourdieu, 1979). Son analyse est orientée vers les déterminations sociologiques de la culture comme la lutte des classes. Edgar Morin distingue la culture cultivée et la culture de masse. Cette culture de masse « étrange noosphère qui flotte au ras de la civilisation » (Morin, 1962 : 12) est reconnue par les sociologues de la communication de masse depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Aux États-Unis, selon Michel Matarasso, ce terme est en usage depuis 1930 (Matarasso, 1963). Pierre Martinez observe des clivages dans le sens même de la culture. Selon lui, la civilisation peut recouvrir :

- la culture cultivée (art, littérature, histoire...) dont l'enseignement a souvent été marqué d'ethnocentrisme : une culture prétendant incarner l'universalité de la culture ;
- la culture quotidienne où l'on retrouve la conception anthropologique d'un ensemble de valeurs partagées et qui s'étend au mode de vie : vêtements, alimentation, loisirs, etc. ;
- la culture comme ensemble de contenus transmissibles (cela recouvre les deux domaines ci-dessus) ou au contraire définie comme ensemble de structures, modes de penser et d'agir, règles constitutives permettant une approche de l'homme dans sa diversité (Martinez, 1996 : 105).

C'est dans cette même voie que s'engage Patrick Charaudeau, qui définit comme culturel ce qui résulte, à la fois d'un ensemble de pratiques sociales et d'un ensemble de discours

construits sur des pratiques. Il présente sa conception de ce qui est culturel en commençant par ce qui ne l'est pas. Le culturel, selon lui, n'est pas simplement « un ensemble de connaissances sur l'histoire, la géographie et les caractéristiques d'un pays ; encore moins sur les caractéristiques touristiques d'un pays qui constituent son enseigne (par exemple pour la France, la Seine, la Tour Eiffel, Notre-Dame de Paris). Tout cela ne constitue que des données à l'état brut » (Charaudeau, 1987 : 25).

Louis Porcher fait le découpage de la culture elle-même en sous-parties comme la culture sexuelle, la culture générationnelle, la culture professionnelle, la culture régionale, la culture religieuse, la culture étrangère, la culture internationale, etc. (Porcher, 1995). Thomas Richard Williams, quant à lui, donne une triple définition de la culture. Celle-ci comprend le domaine « idéal » de certaines valeurs universelles, le domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives et le domaine « social » qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs, non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel (Williams, 1965).

Afin de faire prendre conscience aux enseignants de FLE des différences entre les notions de « civilisation » et de « culture », Paola Bertocchini et Edvige Costanzo répertorient des phrases qu'on peut entendre en classe de FLE (Bertocchini et Costanzo, 2008), par exemple :

- Vous allez réaliser un dossier sur les causes de la Révolution française : civilisation ou culture ? Ou bien :
- À la page 20 de votre manuel vous avez la liste des achats que Valérie va faire au supermarché. Comparez-la avec la liste des achats que vous faites habituellement : civilisation ou culture ?

L'existence d'une culture repose donc sur l'accent mis sur les différences d'avec la civilisation. Elle entraîne l'enseignant à réfléchir sur sa propre démarche et sa fonction en tant que médiateur culturel. Est-ce qu'il apporte aux élèves des connaissances sur la civilisation ou bien en les faisant réfléchir, leur inculque-t-il une culture ? Car, comme le dit Pierre Bourdieu, la culture est « la capacité de faire des différences ». Les différences entre la culture source et culture cible en didactique du FLE surtout dans les manuels de FLE sont facilement repérables par les apprenants, à moins que les auteurs ne préfèrent valoriser la culture-source en l'adaptant presque exclusivement dans leur manuel. C'est le cas de productions (éditions) nationales qui sont construites pour et autour d'un contexte local, ce qui est rare aujourd'hui ; par exemple, en 1958, dans le manuel de D. Rosséto destiné à des étudiants grecs *Lectures choisies, Langue, Histoire et Civilisation françaises, Cours Moyen I*, les unités sont divisées suivant les étapes de l'histoire de Georges qui invite son cousin de province à visiter Athènes. L'unité 1 est intitulée : « Une invitation » ; l'unité 2 : « Georges arrive à Athènes », etc.

En ce qui concerne la culture cultivée, nous pouvons là aussi donner des exemples, l'histoire de la France présentée en photos, le musée d'Orsay à Paris, le château des Baux (*Campus 1*, 2002 : 114) ou, pour la culture de masse – ou culture quotidienne – les formules té-

léphoniques, les indications météorologiques (*Champion 1*, 2001 : 92). Pour ce qui est des valeurs humaines qui ressortissent aux us et coutumes quotidiens, nous pouvons citer : la présentation des vœux, l'expression des désirs, la rédaction d'une lettre (*Bien joué 2*, 1999 : 84).

Culturel, interculturel et interculture : définitions

Pour bien définir notre problématique qui regarde les termes en question, nous avons jugé bon de dissiper la confusion entre les termes « culturel » et « interculturel ». Certains didacticiens sont indifférents à l'usage du préfixe « inter » qu'ils appliquent à l'ensemble des situations de contact, dès lors qu'intervient la variable culturelle. Selon Carmel Camillieri (1995 : 135) : « L'habitude se répand même de dire “interculturel” pour “culturel” [...]. Plus souvent tout de même, le mot [interculturel] est employé pour des situations mettant en jeu deux cultures différentes. »

Des spécialistes et chercheurs s'interrogent sur la justesse du terme « interculturel ». Martine Abdallah-Preteuille propose un « humanisme du divers » qui servira de « socle de valeurs communes » (Abdallah-Preteuille, 2008 : 18 et 19). Fred Dervin parle des impostures interculturelles, « fatigué des abus faits à la notion de l'interculturel », ainsi que « par le biais différentialiste de l'interculturel » (Dervin, 2011 : 4^e de couverture et 11). Il propose, quant à lui, le terme « protéophilique » (protéo : diversité, philia : appréciation) qui ne sera pas propagé à cause de son manque de transparence.

Pour Jacques Demorgon (2012 : 18) : « “l'interculturel” se présente couramment comme “le terme” désireux de signaler la possibilité de produire de meilleures relations de communication et de coopération entre des acteurs humains relevant de toutes sortes de cultures différentes ». Cette référence exclusive au seul interculturel est jugée insatisfaisante par de nombreux linguistes didacticiens comme Christian Puren et Sophie Moirand.

Demorgon s'interroge aussi sur l'emploi du terme multi-multiculturel qui a une nuance de séparation. Il donne l'exemple de la déclaration d'Angela Merkel, fin 2010 : « Multi-Kulti ? Nein, danke ! », afin de montrer l'insuffisance de ce terme. Pour ce qui du terme trans-transculturel, celui-ci désigne, selon lui, plutôt « passage, échange et transformation ». Il constate donc que ces trois termes *inter*, *multi* et *trans* « peuvent se succéder selon la perspective qu'une personne ou la société veut donner et non seulement le seul interculturel » (*ibid.* : 36).

Ainsi, selon nous, ce qui est culturel est en même temps interculturel et *vice-versa* dans la mesure où on s'adresse à des jeunes scolarisés dont la culture diffère de celle qui est présentée, décrite et enseignée en classe de FLE ou dans les manuels de FLE. Certains mentionnent également des « cultures proches » qui partagent un ensemble de valeurs communes, comme la culture européenne, la culture islamique ou la culture chrétienne.

Dans ce cas-là, il serait préférable d'employer le terme « interculture », terme fondé sur l'identification de différences et/ou de ressemblances entre la culture cible et la culture source, au même titre qu'on utilise, en didactique des langues, la notion d'interlangue, (Cuq, 2005 ; Castellotti, 2001).

Pour lever les malentendus, nous jugeons ici indispensable de donner quelques définitions :

- « Culturel » comprend tout ce qui passe inaperçu, qui présente des similitudes avec la culture de l'apprenant comme les habitudes de la vie quotidienne.
- « Interculturel » est, ou devrait être, tout ce qui s'appuie sur la variation, est relatif au repérage de troubles, des malentendus et met l'accent sur le contact entre des individus ou groupes d'individus appartenant à des cultures différentes². Il s'agit de la perception qu'une communauté se construit par rapport à une autre communauté ; « l'interculturel est donc un phénomène de représentations en contraste qui débouche obligatoirement sur des stéréotypes, c'est-à-dire sur un jugement global ».
- « Interculture » (« interculturel »), de notre point de vue, pourrait être la culture développée chez l'apprenant pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'identification de ressemblances ou différences entre culture source et culture cible. L'« interculturel » n'est pas ou n'a pas une culture en soi. Ceci pourrait être une voie intermédiaire qui touche à de petits points de chaque culture à part sans toutefois la gêner ou la transformer. Néanmoins, une personne peut être caractérisée comme interculturelle si elle adopte de diverses habitudes ou pratiques de chaque culture qu'elle rencontre à son parcours. Dans ce cas-là, nous parlons du fameux « citoyen du monde » cette utopie ou réalité pour reprendre les termes de Joël Labbé, Sénateur du Morbihan³.

Toutefois, le phénomène de l'« acculturation antagoniste » entre les diverses cultures apparaît ici. Nous entrons au champ de la sociologie. Quelle est la culture qui domine chez l'individu ou chez le citoyen du monde ? Jacques Demorgon a parlé de l'« interculturation » entre la culture dominante et la culture dominée (Demorgon, 2000). La pensée courante privilégie la notion d'« intérité » humaine et culturelle dont Ralph Linton avait pleinement conscience, il y a très longtemps (Linton 1936 ; 1968 cité par Demorgon, 2012). Il écrit :

Après son repas, le citoyen américain se dispose à fumer, habitude des Indiens Américains, en brûlant une plante cultivée au Brésil, soit dans une pipe venue des Indiens de Virginie, soit au moyen d'une cigarette venue du Mexique. S'il est assez endurci, il peut même essayer un cigare, qui nous est venu des Antilles en passant par l'Espagne. Tout en fumant, il lit les nouvelles du jour imprimées en caractères inventés par les anciens Sémites sur un matériau inventé en Chine, par un procédé inventé en Allemagne. En dévorant les comptes rendus il remercie un Dieu hébreu, dans un langage indo-européen, d'avoir fait de lui un Américain cent pour cent (Demorgon, 2012 : 26).

Cet Américain n'est-il pas une preuve des troubles de la notion l'interculturel ? Est-ce qu'il a adopté une attitude soi-disant *interculturelle* sans le connaître tout en étant ou croyant être fidèle à sa *culture* cent pour cent américaine ?

L'exemple ci-dessus constitue pour nous la preuve que lorsque *je prends du thé ne signifie pas que je deviens anglais* ! Pour faire rapport entre cet exemple et l'éducation, on peut dire que la notion de la représentation interculturelle peut s'inscrire dans la perspective de l'interaction entre apprenants et enseignants et être proche de ce que Vygotsky nomme la zone proximale de développement, théorie devenue déjà classique des rapports de l'être humain avec le monde, dans la mesure où des enfants d'un groupe peuvent avoir des « *a priori* différents qui influencent leur apprentissage de langue étrangère ou qui créent des imaginaires » (Vygotsky, 1978).

Afin d'accéder à la culture cible, l'apprenant procède alors à une sorte de « nativisation » qui, pour reprendre les termes de Narcy-Combes et Demaizière (Demaizière et Narcy-Combes, 2005, qui citent Andersen, 1983), est le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière (chez nous culturelle) en L2 (chez nous en culture cible) selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels. Ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage.

En d'autres termes, cela décrit les étapes, le processus d'une métaculture. L'apprenant devient capable d'analyser et de s'appropriier des éléments de la culture cible, en s'appuyant sur son propre vécu, ses représentations, avant d'accéder à l'étape de « dénativisation », « qui lui permettra d'effacer les représentations erronées et de les remplacer » (Demaizière et Narcy-Combes, 2005) par celles qui correspondent bien au système de la culture cible.

Nous voyons là qu'on est loin de l'interculturel qui a un sens d'assimilation. L'assimilation culturelle est le processus par lequel passe un individu étranger (ou un groupe) pour faire partie d'un nouveau groupe social ; elle s'accompagne généralement d'une assimilation linguistique. Cette assimilation qui ne comprend pas, par définition, d'éléments de la culture source, produit chez l'individu la compétence culturelle ou interculturelle.

En ce qui concerne la compétence culturelle/interculturelle en didactique des langues, Jean-Claude Beacco distingue (d'une façon compliquée, il faut le dire) cinq composantes de la compétence interculturelle, la composante ethno-linguistique, la composante actionnelle, la composante relationnelle, la composante interprétative et la composante éducative ou interculturelle (Beacco, 2007), tandis que pour Sophie Moirand, l'enseignement de la culture est considéré comme une composante indispensable de la compétence de communication, à côté de l'acquisition de la composante linguistique (Moirand, 1982). Cette compétence de communication repose sur :

- a) la composante linguistique qui correspond à la connaissance des modèles grammaticaux, textuels, syntaxiques, lexicaux et phonétiques, du système de la langue enseignée ;
 - b) la composante discursive qui émane de la connaissance et l'appropriation des différents types de discours en fonction des paramètres et de la situation dans laquelle, ils peuvent être produits ;
 - c) la composante référentielle qui focalise sur la connaissance des domaines d'ex-
-

- périence et des objets du monde et de leur relation, et
- d) la composante socioculturelle qui regarde la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Les trois dernières composantes reposent sur la connaissance de ce qui participe pour nous de la culture ou de l'interculture (interculturel).

Christian Puren, quant à lui, distingue cinq composantes (Puren, 2002). Nous allons les exposer en donnant des exemples tirés des manuels de FLE :

- La composante « transculturelle » : c'est principalement celle qui permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, ce qu'Émile Durkheim appelait le « fonds commun d'humanité », qui sous-tend tout l'« humanisme classique ». Elle concerne principalement les *valeurs* (universelles). Dans les manuels de FLE, il y a une pléthore d'exemples qui sous-entendent des valeurs comme la famille traditionnelle ou, selon les nouveaux modèles (voir exemple de *Rond-Point 1*, 2007 : 24), les amis, des valeurs émergeant dans la société contemporaine comme les bienfaits de l'alimentation équilibrée (*Rond-Point 1*, 2007 : 41) ou le partage des tâches ménagères (*Festival 2*, 2006 : 41). Nous paraissions loin de l'humanisme classique, mais la dimension axiologique est ici aussi fondatrice.
- La composante « métaculturelle » : c'est principalement celle que les apprenants sont amenés à utiliser en milieu formel dans le cadre d'une étude de documents authentiques. Elle concerne principalement les *connaissances* des spécificités culturelles de la culture ou des cultures correspondant à la langue enseignée-apprise. Prenons l'exemple de la leçon 1 du dossier 5 d'*Alter Ego 1* (2006), où le point-culture, de caractère informatif, présente les règles d'attribution des noms de famille en France cités dans le document de compréhension qui précède : Sonia Bossan se marie avec Franck Kassovitz. Après son mariage, elle a quatre choix possibles pour son nom de famille : « – Sonia... (son nom de jeune fille) ; – Sonia... (le nom de son mari) ; – Sonia (son nom de jeune fille + le nom de son mari) ; – Sonia...(le nom de son mari + son nom de jeune fille) » (*Alter Ego 1*, 2006 : 85). Dans une dernière partie, les apprenants sont amenés à comparer avec les règles, les us et les coutumes de leur pays relatifs au nom de famille et au nom des enfants. Cela ne signifie pas que la langue étudiée soit associée à une seule culture, quand il s'agit du français ; elle fait également appel à d'autres cultures de pays francophones.
- La composante « interculturelle » : c'est principalement celle qui est requise dans un cadre de communication avec des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours. Elle concerne principalement les *représentations*, terme largement utilisé pour l'analyse des manuels comprenant toutes les autres composantes. Il va de soi que cette composante intéresse notre recherche sur les aspects interculturels

des manuels de FLE. Voici un exemple : Le premier mot qui vient à l'esprit lorsqu'un Français entend le mot « belge », c'est : voisin, bière, frites, Léonidas, blague, fête... Le premier mot qui vient à l'esprit lorsqu'un Belge entend le mot « français », c'est : baguette, ouvert, intellectuel, jovial, amical... (*Alter Ego 2*, 2006 : 46).

- La composante « multiculturelle » : c'est principalement celle que l'on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où coexistent des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel. Elle concerne principalement les *comportements*. Dans les manuels les plus récents, nous retrouvons des images ou des comportements qui résultent de ce métissage culturel observé en France et qui ne correspondent pas aux stéréotypes que les apprenants ont de la France (*Alter Ego 1*, 2006 : 46-47 – *Paris insolite*, image 4). Il s'agit d'une visite inhabituelle de la capitale de la France offerte aux apprenants qui sont ainsi sensibilisés à la richesse et à la diversité culturelle de la ville cosmopolite. Les photos nous montrent non seulement des lieux très connus, mais elles donnent aussi à voir des endroits qui correspondent à une culture étrangère et qui se situent dans divers quartiers de Paris comme la mosquée de Paris (5^e), les isbas russes (16^e), la maison Loo, une maison chinoise située dans le 8^e arrondissement.
- La composante « co-culturelle » : c'est principalement celle que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes travaillant ensemble pendant une longue durée. Elle concerne à la fois les *conceptions*, qui mettent en jeu les objectifs, principes, normes, modes de réalisation, critères d'évaluation et les *valeurs*, mais aussi au-delà, les finalités et les valeurs contextuelles, créées et partagées par et pour l'action commune (comme c'est le cas dans la notion de « culture d'entreprise »).

Une autre question qui touche la culture et le FLE au premier chef est de savoir si l'on peut associer langues et cultures, s'il existe une correspondance ou non entre la culture et la langue enseignée. Dans la plupart des manuels du XX^e siècle, la langue et la culture ne sont pas différenciées. Alors, le terme « langue d'appartenance » peut correspondre à celui de « culture d'appartenance » et là où on emploie le terme « langue maternelle » on peut bien employer celui de « culture maternelle ».

Jean-Pierre Cuq précise que, de façon générale, « le français peut ainsi être considéré comme la langue maternelle de la plupart des Français, des Monégasques, des Belges de Wallonie, des Suisses romands, de la grande majorité des Québécois et d'une petite partie de la population de certains États africains » (Cuq et Gruca, 2005 : 93). Si nous suivons ce cheminement, nous pourrions appeler « culture maternelle », la culture qui correspond aux habitants des pays ci-dessus énumérés. Toutefois, l'usage du français par les locuteurs des pays appartenant à la zone francophone montre bien que la théorie selon laquelle une langue peut correspondre à une seule culture n'est pas pertinente.

Selon Charaudeau cette idée constitue un mythe : « Si cela était, les cultures française, québécoise, belge et maghrébine (à une certaine époque) seraient identiques. Ce n'est pas la langue alors qui témoigne des spécificités culturelles, c'est le discours, c'est-à-dire les usages que les communautés font de ces mots, les manières d'utiliser la langue pour raisonner, pour raconter, pour blaguer, pour ordonner, pour persuader, pour séduire » (Charaudeau, 1990).

Par conséquent, la culture et le culturel ne constituent pas une réalité globale qui représente l'ensemble d'un pays, comme cela se passe implicitement ou explicitement dans la plupart des manuels scolaires, mais plutôt un ensemble fragmenté lié aux usages des groupes, des couches sociales distinguées selon leurs caractéristiques, le métier, la situation économique, le niveau d'éducation, l'âge, le sexe, le lieu d'habitation.

Ce postulat rend la recherche sur l'interculturel très intéressante du moment où une seule langue, en l'occurrence le français, peut correspondre à diverses cultures non seulement à l'intérieur de la « métropole », mais aussi à travers des zones géographiques différentes (les pays francophones). Mais serait-il légitime d'aboutir à la constatation simpliste selon laquelle il n'y a pas aujourd'hui de culture française proprement dite ?

La tendance visant à rapprocher les langues et les cultures soulève d'autres questions : la langue française, l'une des langues les plus répandues dans le monde, est à la fois miroir d'une certaine culture et miroir de la civilisation universelle. Si nous considérons la langue française comme moyen d'expression privilégiée de la culture universelle, à quoi bon s'intéresser à la culture proprement française ? Par ailleurs, depuis plus de cinquante ans, un grand nombre de Français et d'Européens s'attachent à adopter des valeurs et des modes de vie de plus en plus américanisés. Jean Carduner (1974 ; cité par Ali Bouacha, 1978 : 121) remarquait, il y a 36 ans : « Depuis vingt ans, la France essaie de rattraper l'Amérique, et au fur et à mesure qu'elle la rattrape, les Américains s'intéressent de moins à moins à la France, au contraire ». Bernard Lahire, quant à lui, parle de l'europanisation de l'Amérique et de l'américanisation de l'Europe (Lahire, 2006).

Quoi qu'il en soit, des goûts communs ont pénétré la culture française entraînant des modifications dans l'enseignement du FLE. Comme Louis Porcher le notait : « [...] les Beatles sont désormais une propriété commune, tout comme Coca Cola, ou Platini et Pelé ou Spielberg. [...] Comment alors faire passer dans un cours de civilisation en français langue étrangère l'idée que la plus grande partie de la consommation musicale ou cinématographique des jeunes Français est d'origine américaine ? ».

Dans certains manuels contemporains, dès les premières unités, l'influence américaine est évidente. Donnons l'exemple du manuel *Campus 1* (unité 2 du module A intitulé : « Les comédiens 2 – Qu'est-ce que c'est ? ») où nous avons des photos de héros du cinéma américain et un dialogue adapté :

C'est la voiture de James Bond... C'est le robot du film *La Guerre des Étoiles*... les oiseaux du film de... ? Hitchcock. (*Campus 1*, 2002 : 12)

Ces deux problématiques montrent que malgré la mondialisation de la culture (surtout nord-américaine), il doit toujours y avoir des pôles divers de production culturelle qui font contrepoids à ce que le journaliste Ignacio Ramonet appelle « la crainte de la pensée unique » (cité par Warnier, 2003).

Selon J.-C. Beacco (2000 : 12), « il ne suffit pas de prendre appui sur une description scientifique des cultures, des sociétés ou des relations interculturelles, par simple extrapolation, des pratiques d'enseignement appropriés ». Ainsi, nous devons prendre en compte la distinction entre la civilisation universelle et les cultures nationales, opposition établie dans l'article de Paul Ricœur « Civilisation universelle et cultures nationales », publié en 1961. André Reboullet (1961), en faisant la synthèse de cet article, souligne qu'il existe un paradoxe, à savoir un phénomène d'uniformisation mondiale de l'humanité en même temps qu'un maintien de la diversité culturelle. Il dit à ce propos : « Un même genre de vie se répand sur toute la planète : dans le logement, dans le vêtement, dans les techniques de transport, de relations, de bien-être, de loisir, d'information, de culture élémentaire (ou de culture de consommation) ». Car souligne Ricœur (1964 : 284), « le fait étrange, c'est qu'il y ait des cultures et non point une unique humanité [...]. D'emblée, semble-t-il, l'homme est autre que l'homme : la condition brisée des langues est le signe le plus visible de cette incohésion primitive. Voilà l'étonnant : l'humanité ne s'est pas constituée dans un seul style culturel, mais a "pris" dans ces figures historiques cohérentes closes : les cultures ». Les questions qui se posent alors, sont les suivantes : Quelle est la valeur de ce que nous appelons *interculturel* ? Ou bien si la culture française est le résultat d'un long processus historique et d'un mélange de « cultures », la francité c'est quoi ?

Selon Christian Puren, le phénomène de « bouclage historique » (Puren, 2015) sur les *valeurs* est en train de se terminer, et on voit actuellement monter en puissance, dans les manuels français de FLE, des thèmes « universaux⁴ », tels que le développement durable, la protection de l'environnement ou le commerce équitable, avec, de la part de certains didacticiens, l'appel à une prise en compte, dans l'enseignement/apprentissage des langues, d'une nouvelle finalité éducative qui serait celle de la formation d'un « citoyen du monde ». Pour les manuels qui s'adressent à des Européens, nous ajouterons la finalité de la formation d'un citoyen de l'Europe ou citoyen ayant une conscience « européenne⁵ » (Auger, 2007). Toutefois, ce qui importe dans un cours de FLE c'est l'intégration aux pratiques culturelles françaises qui permet la compréhension de la France d'aujourd'hui.

Dans ce contexte, il est utile de rappeler que tous les mots ont une charge culturelle partagée (CCP) selon la théorie de Robert Galisson : tous les mots sont culturels mais certains sont chargés d'implicites culturels qui fonctionnent comme des signes de reconnaissance et de complicité, incluant l'interlocuteur, s'il comprend, dans ce groupe social du locuteur, l'en excluant s'il ne comprend pas. Cette « "valeur ajoutée" à la signification du mot sert donc de marque d'appartenance et d'identification culturelles » (Galisson, 1987 : 119).

Ce précepte s'applique particulièrement bien aux dialogues dans les manuels de FLE, dia-

logues choisis, authentiques, semi-authentiques, fabriqués ou réalistes. À ce titre, Maddalena De Carlo (1998 : 103) témoigne de cet « impact motivationnel » des mots qui contribuent non seulement à la culture d'une véritable compétence de communication en langue étrangère mais aussi à la compréhension du monde extérieur que les langues étrangères font entrer dans la classe.

Pour nous, les images ou les photos d'un manuel de FLE comportent également une charge culturelle spéciale partagée, qu'il convient de repérer, sinon analyser (voir Mytaloulis, 2016). La culture véhiculée dans les manuels scolaires de FLE rend possible, grâce à la médiation de l'enseignant, une interaction entre deux cultures, celle de la langue cible et celle des apprenants. Par ailleurs, les apprenants se stabilisent culturellement, ils prennent conscience de leur propre culture : « – Moi je suis comme ça. Voyons ce que les autres sont ».

Selon Charaudeau (1983 : 17-18), dans ce cas « l'enseignant non-natif doit consciemment être le témoin critique du regard qu'il porte sur la culture étrangère en la mettant en contraste avec sa culture maternelle qui est également celle des élèves [...]. Il s'agit de rendre possible une interaction entre les deux cultures de sorte que chacun constitue pour l'autre le miroir qui fera éclater les *a priori* et les stéréotypes ».

Le fait que la Grèce soit devenue un pays d'immigration a modifié les conditions d'enseignement en classe de langue étrangère. Dans ce cas, il est conseillé à l'enseignant de s'intéresser à la langue et à la culture de ses élèves et de faire des comparaisons entre leur langue et leur culture et à la langue-culture à laquelle il les initie. C'est ce que Charaudeau (1988 : 96) appelle « l'effet de miroir de cultures ».

Ajoutons que la perception de la différence entre la culture maternelle et la culture-langue cible s'accompagne généralement d'un jugement négatif. La plupart des élèves possèdent des *a priori* et considèrent leur culture comme étant supérieure à la culture enseignée. Il s'agit donc, pour ces élèves, tout d'abord de découvrir et de percevoir la différence de l'autre culture pour, ensuite, à travers elle, pour mieux percevoir la leur. Suivant ce fil conducteur, nous pourrions analyser le processus ou le mécanisme de découverte de la nouvelle culture qui est médiatisée par la découverte de soi.

L'exposé de conceptions et de recherches sur le terme général de « culture », dans le cadre théorique que nous venons de présenter, nous permet de mettre en valeur certaines considérations :

- Une langue peut correspondre à plusieurs cultures ;
 - L'enseignement du culturel et de l'interculturel est utile au même titre que l'exploitation linguistique du français langue étrangère ;
 - Tous les mots des dialogues ainsi que les images des manuels ont une charge culturelle partagée ;
 - La culture véhiculée dans les manuels scolaires de FLE rend possible une interaction entre deux cultures ;
 - L'interculturel est une voie étroite qui passe entre deux ou plusieurs cultures.
-

À travers des exemples précis tirés des manuels de FLE nous avons essayé de repérer quelques « impostures interculturelles » pour reprendre les mots de Fred Dervin.

Il est donc légitime de compléter la terminologie existante (multi-, co-, trans-) avec l'introduction de la notion de *culture individuelle* dans le champ pédagogique du FLE en nous appuyant sur la valorisation de la distance qui existe entre les différentes pratiques et préférences culturelles des mêmes individus dans les classes de la même société.

Il s'agit ici de révéler, pour reprendre Bernard Lahire, *la culture des individus*, et de s'interroger s'il est légitime de considérer cette culture individuelle qui ne néglige pas les singularités de l'apprenant comme une constituante en didactique du FLE. Nous touchons, donc, aux frontières de la pédagogie différenciée, cette pédagogie de la rencontre camouflée sous l'interculturellement correct, qui s'est transformée en fait en pédagogie différenciée selon Abdallah-Preteuille (1999).

Selon le père Selim Abou (2002 : 47), la culture individuelle joue un rôle important :

Quand nous parlons de l'identité culturelle d'une personne, nous signifions son identité globale qui est une constellation de plusieurs identifications particulières à autant d'instances culturelles distinctes. Dans une société relativement homogène, le phénomène est facile à comprendre. Pierre est français, parisien, de la classe moyenne supérieure : « français » désigne son identité nationale, où culture et ethnicité coïncident à peu de choses près ; « parisien » et « de la classe moyenne supérieure » surdéterminent cette identité, sans y introduire d'élément conflictuel.

Précisons, ici, que nous ne voulons en aucun cas supprimer la communication interculturelle qui peut se fonder sur le respect des personnes et l'égalité de tous en matière de droits de l'homme, sur une base démocratique, ce qui est décrit d'ailleurs dans le rapport du Conseil de l'Europe en 2002. Notre problématique est plutôt centrée sur l'efficacité de l'interculturalité en tant que notion et tâche pertinentes dans la didactique du français langue étrangère. Parce qu'il est vrai qu'aujourd'hui l'interculturel se constitue comme champ de bataille ou d'études universitaires largement dominé plutôt par les sociologues que par les didacticiens.

En outre, l'identité de chacun ne peut être définie sans lui, en dehors de lui mais avec lui (Abdallah-Preteuille, 2003). En effet, pour reprendre Lahire (2006 : 250) et revenir à la « culture individuelle » nous pouvons soutenir son point de vue qui dit que :

malgré tous les efforts qui ont été faits historiquement en Europe, en France en particulier, pour autonomiser les univers de la haute culture et des arts majeurs et séparer le bon grain de l'ivraie, l'enquête sur les pratiques culturelles des Français a permis de prendre la mesure et l'ampleur de la pluralité des investissements culturels individuels, qui apparaît dès lors qu'on se donne les moyens de considérer les choses à l'échelle des individus, c'est-à-dire dans la série de pratiques qui composent leurs profils culturels. Ni un éloge de l'individu postmoderne, éclectique, métissé et multiculturel, ni une critique d'une confusion des valeurs et des genres, mais un constat sociologique assez net : le maintien de rapports socialement différenciés à la culture légitime dominante, qui s'objectivent lorsqu'on mesure les écarts entre groupes ou catégories n'em-

pêche pas la relative hétérogénéité des pratiques et des préférences culturelles individuelles sous l'angle de leur degré de légitimité.

Nous pouvons soutenir le postulat de Lahire que cette hétérogénéité est d'abord et avant tout le produit de la pluralité (et de la concurrence) entre des influences culturelles (famille, école, groupes de pairs, télévision, radio, Internet, diverses institutions culturelles, etc.) diminuant les chances de voir apparaître des individus entièrement dédiés à un type ou à un registre de culture. Il pose à ce propos la question suivante à Pierre Bourdieu :

Est-il possible de quitter l'habitus ou de l'élargir ? J'ai l'impression que vous vous moquez de ceux qui dépassent leur habitus et qui, par exemple, s'intéressent au « vulgaire », en particulier quand il s'agit de gens de bonnes familles comme l'on dit. À quel point est-on prisonnier de son habitus ? Ne peut-on pas être blanc, mâle, hétérosexuel et membre de la classe moyenne, et malgré tout s'intéresser au rap ? Développer un intérêt d'ordre culturel qui ne corresponde pas à la position sociale et qui pourtant ne puisse être rabaissé à une forme d'exotisme snob ?

Et la réponse de Bourdieu : « C'est un problème. Un grand problème. Mon premier réflexe, socialement fondé, à un tel phénomène est de le trouver suspect. Ce sont des gens qui se mentent à eux-mêmes et qui, par exemple, se servent du rap pour régler des comptes à l'intérieur de leur champ... » (Lahire, 2006).

Par conséquent, pour prendre en compte la culture individuelle nous devons construire de nouveaux profils culturels individuels selon des déterminants sociaux comme la situation socioprofessionnelle qui est toujours un mixte de capital économique et capital scolaire (niveau de diplôme, agriculteurs, patrons de l'industrie et du commerce, cadres supérieurs et professions libérales, cadres moyens, employés, ouvriers qualifiés et contremaîtres, manœuvres et personnels de service, inactifs, etc.).

Sinon, on devrait conserver l'interculturel en précisant qu'on travaille à partir de l'idée d'un interculturel sans culture (Dervin, 2011). L'interculturel est le champ de bataille, le champ de rencontre. Et, « comme tout type de rencontre, l'interculturel n'est ni programmé, ni programmable » (Dervin, 2011 : 125). Et, bien sûr, nous n'allons pas ici compliquer encore les choses par la fameuse formule paradoxale de Rimbaud « Je est un autre⁶ », à savoir que cela nous rappellerait le mythe de Sisyphe, à chaque fois que nous arrivons à déterminer la culture individuelle, la culture du *je*, l'*autre* nous ferait rouler la pierre de l'autre côté de la montagne...

Pour ce qui est de la culture de chaque individu à part, nous proposons soit le terme « diaculturel », non avec le suffixe *di-dyo* (deux), mais avec le *dia*, soit le terme de « culture diapersonnelle » composé du préfixe *dia* et le désignant « personnel ». Le suffixe *dia-*, c'est-à-dire « à travers », désigne un rapport, un lien, une parole qui circule entre les locuteurs. Tout comme le mot « dialogue », provenant du nom grec *dialogos* (διάλογος) et du verbe *dialegein* (διαλέγειν), signifie discussion, entretien entre deux (communication dyadique) ou

plusieurs personnes qui veulent communiquer, le « diapersonnel / diaculturel » présuppose lui aussi l'existence de plus d'une personne. Ce terme semble être plus pertinent par rapport au terme « interculturel » dont l'étymologie en anglais est *cross-cultural* ! Le préfixe *cross* bien que différent du « français », *inter-*, illustre mieux ce que nous avons soutenu au début de cette communication, à savoir l'existence d'une voie intermédiaire qui caractérise l'« interculturel » ; celle-ci sert à traverser, presque d'une façon anodine, les cultures avec lesquelles l'individu entre en contact, sans jamais avoir à les déranger ou les dénaturer d'aucune façon.

Conclusion

Dans cette communication, nous avons en quelque sorte dépoussiéré les termes en rapport avec la culture. Nous avons présenté des exemples tirés des pages des manuels de FLE qui peuvent susciter des débats culturels. Suivant Bernard Lahire, nous avons montré qu'une personne peut faire partie d'un groupe restreint en fonction de son capital culturel, et nous avons marqué l'anéantissement du terme « interculturel » et le besoin d'une nouvelle définition qui serait applicable à la didactique du FLE qui est notre domaine d'intérêt.

Enfin, nous avons introduit le terme « culture diapersonnelle » qui désigne la voie d'intercompréhension entre les cultures individuelles ainsi que leur valorisation. Le débat sur la notion « interculturel » continue si bien qu'on peut déduire que la mort de l'interculturel n'a pas eu lieu justement parce que l'interculturel n'a jamais existé.

Et pourquoi il est si important de bien définir les choses ?

« Ἀρχὴ σοφίας ἡ τῶν ὀνομάτων ἐπίσκεψις⁷ » (La sagesse repose sur la réflexion et la justesse des mots) disait Antisthène. L'importance culturelle des mots dans les dialogues des manuels de FLE nous rappelle le *Cratyle* de Platon, un dialogue opposant Hermogène et Cratyle, défendant respectivement les thèses de l'arbitraire ou, au contraire, de la motivation des mots. Pour Cratyle, chaque mot a un rapport, quelque chose de l'objet qu'il nomme, dans sa forme, ses sonorités.

Κρατύλος φησὶν ὅδε, ὃ Σώκρατες, ὀνόματος ὀρθότητα εἶναι ἐκάστῳ τῶν ὄντων φύσει πεφυκυῖαν, καὶ οὐ τοῦτο εἶναι ὄνομα ὃ ἂν τινες συνθέμενοι καλεῖν καλῶσι, τῆς αὐτῶν φωνῆς μῶριον ἐπιφθεγγόμενοι, ἀλλὰ ὀρθότητά τινα τῶν ὀνομάτων πεφυκέναι καὶ Ἑλλησι καὶ βαρβάροις τὴν αὐτὴν ἄπασιν

Cratyle que voici prétend, mon cher Socrate, qu'il y a pour chaque chose un nom qui lui est propre et qui lui appartient par nature; selon lui, ce n'est pas un nom que la désignation d'un objet par tel ou tel son d'après une convention arbitraire ; il veut qu'il y ait dans les noms une certaine propriété naturelle qui se retrouve la même et chez les Grecs et chez les Barbares. (Platon, 1839)

Enfin, il n'est pas sûr que la pédagogie interculturelle qui est née en France dans les années soixante-dix, dans le contexte des difficultés des enfants « de travailleurs migrants » (Ferréol

et Jucquois, 2003 : 175) soit valable. Cette idée qui, selon le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, a voulu soutenir que les différences entre ces groupes sociaux ne constituaient pas « de vrais obstacles mais pourraient devenir un enrichissement mutuel pourvu qu'on puisse s'appuyer sur elles » est allée à l'encontre du multiculturalisme canadien qui a longtemps valorisé la diversité culturelle mais sans mettre en place « des dispositifs de reconnaissance mutuelle » (Ferréol et Jucquois, 2003 : 175-180).

Et la langue où en est dans ce contexte ? Nous répondrons à cette question avec la phrase de l'anthropologue Selim Abou (1977 : 33) : « Chaque homme est semblable à tous les autres, semblable à quelques autres, semblable à nul autre... Mais seule la deuxième proposition peut nous servir de point de départ pour l'analyse culturelle... Trois facteurs fondamentaux – la race, la religion, la langue – ont une puissance que n'ont pas les autres facteurs de l'identité ethnique [...]. La langue transcende les autres éléments [...] car elle permet de les nommer ».

Le titre et la problématique de notre communication dans son amphisémie et son ambiguïté viennent donc reprendre le débat sur la signification abusive du terme : « interculturel », surtout par rapport à l'éducation et plus particulièrement au FLE qui est notre domaine d'intérêt. Consolez-vous...

Références bibliographiques

- ABOU S., 2002, *L'identité culturelle* suivi de *cultures et droits de l'homme*, Beyrouth, Les Éditions Perrin et Les Presses de l'Université Saint-Joseph, coll. « Anthropologie ». Disponible sur : <http://classiques.uqac.ca/contemporains/abou_selim/identite_culturelle/identite_culturelle.pdf>.
- , 1977, « L'identité culturelle », in Fédération du Français Universel (dir.), *Langue française et identité culturelle*, Dakar-Abidjan, Les Nouvelles éditions africaines, p. 31-42.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- , 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.
- , 2008, « Éthique et diversité », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, p. 16-30. Disponible sur : <<https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2008-v36-n2-ef2872/029477ar.pdf>>.
- ALI BOUACHA A., 1978, *La Pédagogie du français langue étrangère. Orientations théoriques – pratiques dans la classe*, Paris, Hachette, coll. « f / Pratique pédagogique ».
- ANDERSEN R., 1983, *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Rowley/Massachusetts, Newbury House.
- AUGER N., 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Fernelmont, E.M.E. & InterCommunications, coll. « Proximités – Didactique ».
- BEACCO J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, coll. « f / Références ».
- , 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, coll. « Langues & didactique ».

- BERTOCCHINI P. et CONSTANZO E., 2008, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris, CLE International, coll. « Ref ».
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- CAMILLIERI C., 1995, « Relations et apprentissages interculturels : réflexion d'ensemble », in M. ABDALAH-PRÉCEILLE et A. THOMAS (dir.), *Relations et apprentissages interculturels*, Paris, Armand Colin, coll. « Bibliothèque européenne des Sciences de l'Éducation », p. 135-144.
- CASTELLOTTI V., 2001, *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, Havre, Publications de l'Université de Rouen, coll. « Dyalang ».
- CHARAUDEAU P., 1983, « Langage, Culture et Formation. Quelques enjeux », *Dialogues et Cultures* (revue de la FIPF), p. 17-18.
- , 1987, « L'interculturel : nouvelle mode ou pratique nouvelle » (propos recueillis par Abdelmadjid Ali Bouacha), *Le français dans le monde*, numéro spécial.
- , 1988, « L'interculturel, une histoire de fou », *Dialogues et cultures*, n° 32 (Actes du VII^e Congrès Mondial de la Fédération internationale des professeurs de français, Thessalonique).
- , 1990, « L'interculturel entre mythe et réalité », *Le français dans le monde*, n° 230. Disponible sur le site de Patrick Charaudeau : <<http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-entre-mythe-et.html>>.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- CUQ, J.-P. et GRUCA I., 2005 [2002], *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, coll. « Didactique (FLE) ».
- DE CARLO M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- DEMAIZIÈRE F. et NARCY-COMBES J.-P., 2005, « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *Alsic* [En ligne], vol. 8, n° 1. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/alsic/326>>.
- DEMORGON J., 2012, « L'intelligibilité transdisciplinaire de l'histoire humaine », in K. DIETRICH-CHÉNEL et M. WEISSER (dir.), *L'interculturel dans tous ses états*, Paris, Orizons, coll. « Universités », p. 17-41.
- DERVIN F., 2011, *Impostures Interculturelles*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques Sociales ».
- DICIONNAIRE UNIVERSEL FRANÇOIS ET LATIN VULGAIREMENT APPELÉ DICIONNAIRE DE TRÉVOUX, 1771, Paris, Compagnie des libraires associés, tome 2. Disponible sur : <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bp-t6k509819/f618.item.zoom>>.
- FERRÉOL G. et JUCQUOIS G. (dir.), 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.
-

- GALISSON R., 1987, « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 67, p. 119-140.
- LAHIRE B., 2006, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, coll. « Poche/Sciences humaines et sociales ».
- LINTON R., 1936, *The Study of Man. An Introduction*, New York, D. Appleton-Century Company [LINTON R., 1968, *De l'homme*, trad. par Yvette Delsaut, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun »]. Disponible sur : <<https://archive.org/details/studyofman031904mbp>>.
- MARTINEZ P., 1996, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- MATARASSO M., 1963, « compte rendu du livre d'Edgar Morin, *L'esprit du temps. Essai sur la culture de masse* », *Revue française de sociologie*, vol. 4, n° 1, p. 80-83. Disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1963_num_4_1_7129>.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. « Recherches/Applications ».
- MORIN E., 1962, *L'esprit du temps. Essai sur la culture de masse*, Paris, Grasset.
- MYTALOULIS K., 2016, *L'enseignement du français et son histoire dans les manuels de FLE en Grèce : aspects culturels*, Lille, ANRT, coll. « Thèse à la carte ».
- PLATON, 1839, *Œuvres*, trad. par Victor Cousin, Paris, Rey et Gravier Libraires, tome 11. Disponible sur : <<http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/platon/cousin/cratyle.htm>>.
- PORCHER L., 1995, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP Hachette-Éducation, coll. « Ressources Formation ».
- PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues Modernes*, n° 3, p. 55-71. Disponible sur : <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>> et <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>>.
- , 2015, « Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures ». Disponible sur : <<https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/020/>>.
- RICEUR P., 1961, « Civilisation universelle et cultures nationales », *Esprit*, n° 10, repris dans P. RICEUR, 1964 [1955], *Histoire et vérité*, 2^e éd., Paris, Éditions du Seuil, p. 286-300. Disponible sur : <http://www.fondsriceur.fr/uploads/medias/articles_pr/civilisations.PDF>.
- RIMBAUD A., 2007, *Correspondance*, Paris, Fayard.
- ROSSETOS(S) D., 1958, *Lectures choisies. Langue, Histoire et Civilisation françaises. Cours Moyen I*, conforme au programme officiel, Athènes.
- TYLOR E. B., 2010 [1871], *Primitive Culture* (réédition : *Primitive Culture : Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Arts and Custom*), London, Forgotten Books, London, vol. 1. Disponible sur : <https://books.google.gr/books?id=AucLAAAAIAAJ&redir_esc=y>.
-

VYGOTSKY L. S., 1978, *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

WARNIER J.-P., 2003, *La mondialisation de la culture*, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».

WILLIAMS R., 2001 [1961], *The Long Revolution*, Penguin, Harmondsworth.

Manuels

BERTHET A., HUGOT C., KIZIRIAN V. M., SAMPSONIS B. et WAENDENDRIES M., 2006, *Alter Ego 1*, Paris, Hachette.

GIRARDET J. et PÉCHEUR J., 2006 [2002], *Campus 1*, Paris, CLE International / VUEF.

GISLON C., SELLE M. G., JAMET M.-C. et GRUNEBERG A. (avec la collaboration de BAZIN M.), 1999, *Bien Joué 2*, Paris, Hachette.

LABASCOULE J., LAUSE C. et ROYER C., 2007 [2004], *Rond-Point 1*, Paris, Éditions Maison des Langues.

MONNERIE-GOARIN A. et SIREJOLS É., 2003 [2001], *Champion 1*, Paris, CLE International HER / Sejer.

POISSON-QUINTON S., MAHÉO-LE COADIC M. et VERGNE-SIRIEYS A., 2006, *Festival 2*, Paris, CLE International / Sejer.

Sitographie

– *Actualités mondialistes*. Disponible sur : <<http://www.citoyensdumonde.net/>>.

Notes

¹ C'est nous qui traduisons.

² Si on accepte la justesse du terme, notre congrès doit donc être un congrès de repérage des différences plutôt qu'un congrès qui bâtit des ponts d'intercompréhension. Même le titre de ce congrès montre bien la différenciation des cultures.

³ Site officiel des *Actualités mondialistes* : <<http://www.citoyensdumonde.net/>>.

⁴ Des tels thèmes apparaissent dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), « compétences générales, culture générale (connaissance du monde), savoir socioculturel », etc. (Conseil de l'Europe, 2001 : 82).

⁵ Nathalie Auger (2007 : 192) a mené une recherche dont les résultats montrent que dans un grand nombre de manuels de FLE, il y a un *nous* qui renvoie à l'ethnonyme *Européens*. Elle remarque une volonté bien visible dans les manuels de FLE publiés dans divers pays européens d'éduquer les jeunes générations à cette identité européenne nouvelle.

⁶ On retrouve la fameuse phrase d'Arthur Rimbaud, « Car je est un autre », dans sa Lettre à Paul Demeny du 15 mai 1871.

⁷ Phrase du philosophe grec cynique Antisthène, citée dans l'œuvre d'Épictète, *Les Entretiens* ou *Diatribes*.

Léopold Sédar Senghor humaniste : Négritude, Francophonie, Civilisation de l'Universel et dialogue des cultures

Christos ΝΙΚΟΥ

Université Paris-Sorbonne (CRLC/EA 4510)

*À la mémoire de Léopold Sédar Senghor,
le premier à construire des ponts socio-humanistes.*

*À Pierre Brunel,
homme et professeur en or,
maître d'œuvre de l'importante Poésie Complète de L. S. Senghor*

Animé, formé et nourri de traditions et de cultures diverses, Léopold Sédar Senghor (1906-2001) a cherché, tout au long de sa vie, à unir en une seule entité les différentes aires culturelles du monde. Père fondateur et militant de la Francophonie, homme d'état, président, académicien, mais surtout poète et penseur, Léopold Sédar Senghor s'est inlassablement employé à bâtir une « Civilisation de l'Universel » entendue comme une idée panhumaine qui transcende les nations et les ethnies et vise l'unité, « l'humanisme intégral », concept qui deviendra la pierre angulaire de sa pensée sur « le dialogue des cultures » et sur la Francophonie. Ce sont son idéal humaniste et sa conception universaliste qui l'ont conduit à s'ouvrir à d'autres cultures, à d'autres civilisations, à d'autres ethnies, à d'autres peuples. La triade des concepts clés senghoriens (humanisme, Civilisation de l'Universel, dialogue) entoure et est inextricablement liée à une autre notion, celle de la Négritude qui se présente, selon Senghor, sous deux aspects : objectif et subjectif, tous les deux sous-tendant d'une manière ou d'une autre à la fois les dimensions économique, sociale, culturelle, intellectuelle, littéraire et politique de ce concept et de ce mouvement dont le contexte idéologique est marqué par la promotion de la culture africaine et, surtout, la dénonciation du colonialisme.

La présente étude se propose de jeter un éclairage sur la relation de Senghor aux concepts susmentionnés qui lui sont chers. Son œuvre critique et programmatique ne sera pas dissociée de son œuvre poétique car, selon lui, la Poésie est « la forme suprême de la culture ». Croisant les approches historique, générique et littéraire, cet article s'attache à étudier la portée de la vision humaniste de Senghor au regard de sa connexion à la Francophonie, à la Civilisation de l'Universel et au dialogue des cultures.

1. Négritude et humanisme

Les trois concepts susmentionnés qui sont d'une importance capitale chez Senghor jalonnent, outre ses poèmes, surtout les trois recueils d'essais et d'écrits du poète-président, les trois tomes impairs réunis sous le nom *Liberté* (un, trois et cinq), dont le dénominateur commun n'est autre que cette symbiose entre les peuples et les cultures, cette communication interculturelle, transculturelle pourrait-on dire, cette complémentarité des ethnies et des cultures, tant Senghor s'est évertué sa vie durant à unir en une seule identité les différentes traditions et cultures du monde. C'est son *credo* qu'il ne manque de rappeler dans tous ses écrits. Dans le troisième tome de *Liberté* (1977 : 12-13), Senghor revient à maintes reprises à la symbiose et à la complémentarité qui sont des principes fondateurs de son système de pensée et de valeurs : « seules m'intéressent les civilisations qui consonnent à la mienne – à la *Négritude* – ou lui sont fortement étrangères. J'ai toujours eu besoin de m'enraciner dans mon identité ou de m'accomplir par complémentarité ».

Pour lui, cela part du concept même de négritude qui, quoique contesté par les idéologies et considéré au début comme une résistance à une culture coloniale et colonialiste dominante et à une domination à la fois économique et politique, est un mouvement littéraire à caractère politique né à Paris dans l'entre-deux-guerres. Les principaux fondateurs du courant sont le Martiniquais Aimé Césaire, le Sénégalais Léopold Sédar Senghor et le Guyanais Léon-Gontron Damas, encore que la paternité du terme de négritude revienne à Aimé Césaire (« Rendre à Césaire ce qui est à Césaire », dira Senghor lors de sa conférence en 1966 à l'Université de Montréal¹) qui a poussé des cris d'orfraie très tôt, dès ses premiers écrits des années 1925 – le recueil intitulé *Cahier d'un retour au pays natal* paraîtra en 1939 et deviendra le grand classique de la Négritude –, en dénonçant le colonialisme, le racisme ainsi que l'assimilation culturelle, qui peut parfois aboutir à une « décivilisation », des Noirs des Antilles, ces derniers ayant leur propre identité. Celle-ci concorde et peut coexister facilement et parfaitement avec les autres nations, les autres ethnies, les autres civilisations, le monde. Voici le cri jeune – il n'a que 25 ans –, mais faisant preuve d'une grande maturité, d'Aimé Césaire (1983 : 46-47) :

ma négritude n'est pas une pierre, sa surdité ruée contre la clameur du jour
 ma négritude n'est pas une taie d'eau morte sur l'œil mort de la terre
 ma négritude n'est ni une tour ni une cathédrale
 elle plonge dans la chair rouge du sol
 elle plonge dans la chair ardente du ciel
 elle trouve l'accablement opaque de sa droite patience. [...]

Pitié pour nos vainqueurs omniscients et naïfs !

Pour le poète martiniquais, la négritude est « l'exigence du nègre, exigence de justice, de dignité et d'humanité ; Césaire ajoutera plus tard : exigence de fraternité [...] Césaire éprouve

en même temps quatre aspects de la négritude : couleur, race, psychologie, revendication » (Kesteloot, 2004 : 108-109). En 1959, il définira la négritude de la manière que voici : « conscience d'être noir, simple reconnaissance d'un fait, qui implique acceptation, prise en charge de son destin de noir, de son histoire et de sa culture » (entretien de Césaire, en 1959, avec Lilyan Kesteloot, repris dans *ibid.* : 109). Malgré le fait que les définitions du mot « négritude » formulées par les trois fondateurs du courant sont convergentes, « mais pas toujours identiques [...] selon le temps et les circonstances », comme le soulignera Senghor (1980 : 88), le courant se démarquant nettement de la soumission de l'action culturelle à la politique prônée par les « marxistes-léninistes » Étienne Léro et René Mesnil², c'est la définition de Léopold Sédar Senghor (1977 : 90-91) qui prévaudra.

Les Négro-Africains, comme toutes les autres ethnies de la terre, ont un ensemble spécifique de qualités, dont l'esprit-culture, dans une situation donnée, a produit une civilisation originale, unique, irremplaçable. Sans doute, certaines de ces qualités ont-elles pu se rencontrer chez d'autres peuples, mais certainement pas toutes ensemble, certainement pas sous cet éclairage, dans cet équilibre et au même degré. *La Négritude est donc l'ensemble des valeurs de civilisation du monde noir*³, telles qu'elles s'expriment dans la vie et les œuvres des Noirs.

Pourtant, malgré les vérités d'évidence que voilà, la Négritude n'a pas été, tout de suite, comprise. On l'a identifiée, soit à un racisme, soit à un complexe d'infériorité, alors qu'elle n'est rien d'autre qu'une volonté d'être soi-même pour s'épanouir. Malgré la passion des débuts, il n'a pas été question de s'isoler des autres civilisations, de les ignorer, de les haïr ou mépriser, mais plutôt, en symbiose avec elles, d'aider à la construction d'un humanisme qui fût authentiquement parce que totalement humain. Totalement humain parce que formé de tous les apports de tous les peuples de toute la planète terre.

La Négritude s'est donc donné pour tâche d'exprimer les problèmes de l'homme noir, du Noir opprimé sur la base d'une prise de conscience par celui-ci de sa véritable condition (humiliation du « nègre », exploitation de l'homme par l'homme à cause de sa couleur de peau, etc.).

Revaloriser le Noir, sa culture et sa civilisation, revendiquer son droit à l'existence et à la liberté, réécrire son histoire déformée et volée, défendre les valeurs partagées par tous les Noirs quelle que soit leur origine : tels ont été les jalons de la lutte anticoloniale de la Négritude. Être Noir et fier d'être Noir a été en quelque sorte le slogan des membres fondateurs du mouvement de la Négritude (Claver Mabana, 2011 : 4-5).

Ou comme l'a dit Jean-Paul Sartre (1948 : xiv) dans la fameuse préface, portant le titre « Orphée noir », à l'*Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française* : « insulté, asservi, il [le Noir] se redresse, il ramasse le mot de "nègre" qu'on lui a jeté comme une pierre, il se revendique comme noir, en face du blanc, dans la fierté ». Pour Sartre, l'existentialisme est un humanisme ; selon la dimension senghorienne, la négritude est une sorte d'existentialisme dirigé (et non pas automatique) sous forme de conscience de la

complémentarité des races et des civilisations. « La Négritude n'est donc pas *racisme*. Si elle s'est faite, d'abord, raciste, c'était par antiracisme, comme l'a remarqué Jean-Paul Sartre dans *Orphée noir*. En vérité, *la Négritude est un Humanisme* » (Senghor, 1964 : 8).

Toujours est-il que Senghor est lui-même conscient que le concept de « négritude » a évolué au fil du temps sans pour autant perdre de vue cette « convergence panhumaine » des forces et des civilisations qui préside à sa conception. Il ira jusqu'à historiciser la négritude qui passe d'une « négritude-ghetto », de laquelle il est « guéri » (Senghor, 1980 : 184), après deux ans de captivité (de 1940 à 1942), à une « Négritude – humanisme du XX^e siècle » (*ibid.* : 184) et à une « Négritude-ouverture » (*ibid.* : 107). Dans son effort d'essayer de défendre et d'illustrer le génie africain – « la Négritude a restauré la légitimité de l'appartenance à la culture africaine » comme l'a écrit Janheinz Jahn (1958 : 240) –, Léopold Sédar Senghor, influencé par la terre africaine, le lignage, les mythes représentant des réalités culturelles immuables et la mort, lance dans son poème « Prière aux masques » (Senghor, 2007 : 27) un défi au monde civilisé :

Masques ! Ô Masques !
 Masque noir masque rouge, vous masques blanc-et-noir
 Masques aux quatre points d'où souffle l'Esprit
 Je vous salue dans le silence !
 Et pas toi le dernier, Ancêtre à tête de lion.
 Vous gardez ce lieu forclos à tout rire de femme, à tout sourire qui se fane
 Vous distillez cet air d'éternité où je respire l'air de mes Pères.
 Masques aux visages sans masque, dépouillés de toute fossette comme de toute
 ride
 Qui avez composé ce portrait, ce visage mien penché sur l'autel de papier blanc
 À votre image, écoutez-moi !
 Voici que meurt l'Afrique des empires – c'est l'agonie d'une princesse pitoyable
 Et aussi l'Europe à qui nous sommes liés par le nombril.
 Fixez vos yeux immuables sur vos enfants que l'on commande
 Qui donnent leur vie comme le pauvre son dernier vêtement.
 Que nous répondions présents à la renaissance du Monde
 Ainsi le levain qui est nécessaire à la farine blanche.
 Car qui apprendrait le rythme au monde défunt des machines et des canons ?
 Qui pousserait le cri de joie pour réveiller morts et orphelins à l'aurore ?
 Dites, qui rendrait la mémoire de vie à l'homme aux espoirs éventrés ?
 Ils nous disent les hommes du coton du café de l'huile
 Ils nous disent les hommes de la mort.
 Nous sommes les hommes de la danse, dont les pieds reprennent vigueur en
 frappant le sol dur.

Pierre Brunel (Senghor, 2007 : 85) souligne, dans les notes et notices qu'il a rédigées pour le recueil *Chants d'ombre* de l'édition de *Poésie complète*, que le poète se pose dans ce poème

la question suivante : « À une Europe qui se meurt, l'Afrique peut-elle apporter un regain, une réserve de vie ? », cette dernière étant symbolisée ici par les masques africains. Il en résulte que l'idée d'une Civilisation de l'Universel est déjà là, bien présente, dans son premier recueil *Chants d'ombre* : dans ce poème, Senghor met en relief cette imperfection du monde tout en aspirant à un renouveau (« Que nous répondions présents à la renaissance du Monde ») dont la peau sera nouvelle.

Tout ce qui précède prend donc sens au contact de l'humanisme, et plus particulièrement de l'humanisme européen, qui est un des éléments primordiaux de la négritude. L'humanisme senghorien, qui se matérialise dans le concept même de la « Francophonie » ou de la « Civilisation de l'Universel » dont il sera question plus loin, consiste justement à soutenir et à affirmer la complémentarité des cultures, des traditions et des civilisations, autrement dit le métissage culturel que Senghor a fait valoir dans son article « De la liberté de l'âme ou éloge du métissage » dans la revue *Liberté de l'esprit* (et repris dans *Liberté 1*). Dans *Liberté 1*, le père de la Francophonie associe la définition de la Négritude (voir *supra*), et l'humanisme y afférent, à la Civilisation de l'Universel, concept-phare de son œuvre sur lequel reposent les principes et les valeurs de la Francophonie.

La Négritude, c'est, comme j'aime à le dire, *l'ensemble des valeurs culturelles du monde noir*, telles qu'elles s'expriment dans la *vie*, les institutions et les œuvres des Noirs. Je dis que c'est là une *réalité* : un nœud de réalités. Ce n'est pas nous qui avons inventé les expressions « art nègre », « musique nègre », « danse nègre » [...] Ce sont des blancs européens. Pour nous, notre souci, depuis les années 1932-1934, notre unique souci a été de l'assumer, cette Négritude, en la *vivant*, et, l'ayant vécue, d'en approfondir le sens. Pour la présenter, au monde, comme une pierre d'angle dans l'édification de la *Civilisation de l'Universel*, qui sera l'œuvre commune de toutes les races, de toutes les civilisations différentes – ou ne sera pas.

C'est en cela que cette *Négritude ouverte* est un humanisme. Elle s'est enrichie, singulièrement des apports de la civilisation européenne, et elle l'a enrichie. L'Humanisme, en ce XX^e siècle de la « convergence panhumaine », ne saurait consister qu'en ce commerce du cœur et de l'esprit : en ce « donner et recevoir » (Senghor, 1964 : 9).

Senghor (1977 : 469) partage avec nous, dans *Liberté 3*, les valeurs fondamentales de la Négritude : « un rare don d'émotion, une ontologie existentielle et unitaire, aboutissant, par un surréalisme mystique, à un art engagé et fonctionnel, collectif et actuel, dont le style se caractérise par l'image analogique et le parallélisme asymétrique ». Plus qu'une simple théorisation donc, la négritude senghorienne est une action et, surtout, une contribution à l'élaboration de cette communauté planétaire qui n'est autre que la Civilisation de l'Universel, si chère à Senghor.

2. Négritude et Civilisation de l'Universel ou le rayonnement de la langue française et de la Francophonie

Comme nous venons de le dire, la Négritude et l'humanisme sont dialogiquement et inextricablement liés à la « Civilisation de l'Universel ». Dans l'éditorial du premier numéro de l'importante revue socialiste de culture négro-africaine, *Éthiopiennes*, Senghor (1975), qui en est le parrain, affirme ceci : « La Civilisation noire n'est qu'un aspect de la Civilisation de l'Universel que toutes les ethnies doivent bâtir, ou périr, ensemble celle-ci ne serait pas intégrale, elle ne serait pas humaine s'il y manquait un seul aspect de la condition humaine ».

Influencé par les idées forces de Pierre Teilhard de Chardin, Léopold Sédar Senghor s'est appliqué à bâtir et à promouvoir une « Civilisation de l'Universel » conçue comme l'aboutissement de la Négritude et entendue comme une interpénétration et complémentarité des cultures et des races visant l'unification du monde sur des bases humaines. La « Civilisation de l'Universel » est le réceptacle, l'accomplissement pourrait-on dire, de tous les concepts senghoriens dont deux sont la Négritude et l'humanisme déjà évoqués. La Négritude puise ses sources, sa matière première, dans l'humain. Dans son allocution à l'ouverture du colloque sur la littérature africaine d'expression française, qui s'est tenu à l'Université de Dakar le 26 mars 1963, il avance : « puisqu'il s'agit de littérature, il s'agit de l'homme. Et s'agissant de l'homme, l'Universel ne saurait être universel qu'en se colorant d'humanité, en s'enracinant dans l'homme. Non pas l'homme des catégories, situé en dehors de l'espace-temps, mais l'homme concret, vivant, fait de chair et d'os, de pensées et de passions » (Senghor, 1977 : 18). Mais, déjà dans son discours de 1951 au PEN club des Écrivains belges de Langue française, Senghor parlait de l'Homme intégral, de la « vraie » culture et prônait la création, en Afrique et pour les Africains, d'une « nouvelle civilisation », qui

soit à la mesure de l'Afrique et des temps nouveaux, qui soit le fruit d'une vraie culture. Il se trouve que nous avons la chance d'être à la croisée historique des deux civilisations les plus opposées l'une à l'autre, et, parce qu'il en est ainsi, sont plus naturellement *complémentaires*. D'un côté la Civilisation latine ; de l'autre, la Civilisation nègre. Celle-ci nous enseigne l'amoureux abandon à la nature ; celle-là, le mouvement contraire, l'intégration de la nature à l'Homme. C'est dans ce double mouvement centrifuge et centripète que consiste, précisément la vraie *Culture* ; celle qui a fait les grandes civilisations. Elle est, il me plaît de le répéter, « ce mouvement réel, sans rupture entre les idées et les choses, la pensée et l'acte, qui réalise l'*Homme intégral* ; non par un mouvement linéaire, mais oscillatoire, dialectique... celui de la raison et du cœur, de la science et du mythe », du Blanc et du Noir (Senghor, 1964 : 124-125).

Selon Senghor, il faut dépasser les contradictions du monde – la Négritude étant une des clés –, pour aboutir à la symbiose et à la « Civilisation de l'Universel » où les valeurs culturelles négro-africaines, mais aussi et, surtout, l'art africain, intimement et substantiellement uni dans l'homme, seront une contribution possible à l'élaboration de cette Civilisation. Le poète sénégalais le dit clairement dans un de ses textes, réunis dans *Liberté I* (Senghor, 1964 : 430) :

« La *Négritude*, pour s'exprimer, doit se dépasser, en dépassant le folklore et l'exotisme. Elle le fera en revenant aux sources mêmes de la *Négritude* : à notre art ancien, qui est *art* parce que son objet est l'*Homme* [...] ». Pour Senghor, la *Négritude* est culture ; il l'expose dans sa conférence, intitulée « Qu'est-ce que la *Négritude* ? », à l'Université de Montréal en 1966 (Senghor, 1977 : 90-101). Il y explique la psychologie, la clairvoyance, l'intuition et l'âme de l'homme noir qui est l'homme de la nature et qui a, par rapport au Blanc européen, tous les sens ouverts à tous les contacts et aux éléments les plus imperceptibles.

Il [le Nègre] sent avant que de voir, il réagit immédiatement au contact de l'objet, aux ondes qu'émet l'invisible. [...] Le Blanc européen tient l'objet à distance ; il le regarde, l'analyse, le tue – du moins le dompte – pour l'utiliser. Le Nègro-Africain sent l'objet, en épouse les ondes, puis, dans un acte d'amour, se l'assimile pour le connaître profondément. Là où la raison discursive, la *raison-œil* du Blanc s'arrête aux apparences de l'objet, la raison intuitive, la *raison-étreinte* du Nègre, par-delà le visible, va jusqu'à la sous-réalité de l'objet, pour, au-delà du signe, en saisir le sens. Ainsi tout objet est symbole d'une réalité profonde, qui constitue la véritable signification du signe qui nous est, d'abord, livré (Senghor, 1977 : 92).

L'équilibre de ces deux modes de connaissances, celui africain et celui européen, concourra à bâtir cette « Civilisation de l'Universel ». « Pierre Teilhard de Chardin [...] devait transcender les dichotomies classiques dans une nouvelle théorie, qui postulait l'unité fondamentale et vivante de l'univers. Il rejette la distinction entre la matière et l'esprit » (*ibid.* : 98). Senghor, de commun accord avec Gaëtan Picon et ses idées exprimées dans son *Panorama des idées contemporaines*, se permet d'annoncer

une victoire de la *raison-étreinte* du Nègro-Africain sur la *raison-œil* de la civilisation occidentale classique. En fait, l'avenir culturel du monde se trouve dans un équilibre parfait entre ces deux modes de connaissance, tous également nécessaires, car, si l'intuition découvre et synthétise, l'intelligence discursive analyse et organise pour l'utilisation » (*ibid.* : 99).

Le premier président de la jeune République du Sénégal attire plusieurs fois l'attention sur cet « avenir culturel » du monde, ce qui témoigne de l'importance qu'il accorde à la culture qui « véhicule[r] les idées, révèle[r] les talents, unit[r] les hommes les uns aux autres. La Culture est, en un mot, l'âme même de la société » (Senghor, 1995). Le poète des *Hosties noires* insiste beaucoup sur la Civilisation de l'Universel qu'il a héritée de Pierre Teilhard de Chardin, mais qu'il a actualisée, théorisée, développée et véritablement mise en œuvre par le truchement de la culture et de la langue françaises. Dans sa fameuse allocution à l'inauguration de l'Université de Dakar, le 9 décembre 1959, Senghor y a présenté cette Civilisation de l'Universel qui se trouve au « rendez-vous du donner et du recevoir ». Les particularités de chaque peuple, de chaque race, et la diversité culturelle sont donc les fondements afin de construire cette Civilisation de l'Universel qui assimilera et intégrera toutes les valeurs de l'humanisme dans une parfaite harmonie consonante et conciliante, sans pour autant que les

valeurs de chaque peuple perdent leur authenticité, originalité et unicité qui leur sont propres.

C'est une des idées forces de Pierre Teilhard de Chardin, une civilisation planétaire se construit sous nos yeux. Par le développement des sciences et des relations intercontinentales : par le chemin de fer, l'automobile, le bateau, l'avion et plus encore l'atome. Elle risque d'être monstrueuse si nous n'y prenons garde. Il nous faut édifier non pas une quelconque civilisation planétaire, mais la *Civilisation de l'Universel*. D'où l'exigence que nous fassions de la Culture, véritablement, l'esprit des civilisations, de toutes les civilisations. Car celle-ci est, comme je le dis souvent, avec Aimé Césaire, « au rendez-vous du donner et du recevoir ».

Cela mérite explication. Chaque continent, chaque race, chaque peuple possède tous les traits de l'Homme. Jusqu'en ce XX^e siècle, il n'en a cultivé que quelques-uns, dédaignant les autres et présentant ainsi, un visage mutilé de l'Homme : *une* civilisation. Il s'agit, au rendez-vous du XX^e siècle, de nous faire des dons réciproques pour édifier la seule civilisation qui soit humaine : la *Civilisation de l'Universel* (Senghor, 1964 : 296-297).

La culture est, pour le poète sénégalais, entièrement complémentaire à la langue, les deux panneaux d'un diptyque, et c'est en cela qu'il rejoint les propos de Claude Lévi-Strauss⁴ pour qui la langue n'est pas seulement le produit de la culture ; le langage est « le fait culturel par excellence [...] l'instrument essentiel, le moyen [...] par lequel nous assimilons la culture de notre groupe » (Charbonnier, 1969 : 183-184). Pour Senghor, la langue, surtout la langue française, est le miroir, le véhicule privilégié de la culture, autrement dit, sa manifestation la plus évidente. L'une ne peut être pensée sans l'autre. D'où son attachement à la langue française qui est le composant le plus important, la clé de voûte de la « Civilisation de l'Universel ». La langue française « est *culture*, c'est-à-dire esprit de civilisation, fondement d'un humanisme qui ne fut jamais plus actuel qu'aujourd'hui » (Senghor, 1977 : 85). Grammairien de formation (et poète par vocation) et fervent défenseur de la sauvegarde et de l'expansion de la langue française (à noter qu'il a été appelé à corriger stylistiquement la Constitution française), Senghor a souligné, dans un article très remarqué dans la revue *Esprit* (repris dans *Liberté 1*), la richesse, l'importance et l'apport culturel de la langue française au monde. Le titre de l'article est assez révélateur : « Le français, langue de culture ». Son amour pour la langue de Molière a été maintes fois abordé dans ses écrits. Il cultivait ce « génie de la langue française » conçu comme la source puissante, « le socle d'un humanisme » selon Abdou Diouf (2011), successeur de Senghor à la présidence de la République du Sénégal et ancien Secrétaire général de l'Organisation internationale de la Francophonie.

Évoquant à plusieurs reprises l'importance et la richesse de la langue française, Senghor (1977 : 452-453) se montre particulièrement sensible à la grammaire dont la relation avec les Français et le pays revêt d'un caractère presque existentiel :

Je ne discuterai pas de savoir si c'est la langue qui a fait le peuple français ou celui-ci la langue française. Les deux, sans doute, réciproquement. Je ne suis pas sûr que les Français n'aient pas la tête épique comme l'affirmait Voltaire ; je suis sûr qu'ils l'ont grammarienne. Il y a

peu de peuples chez qui l'on fabrique tant de grammaires, où l'on étudie tant la grammaire, jusqu'aux députés communistes, où chaque grand journal qui se respecte a, régulièrement, sa page grammaticale, où les iconoclastes eux-mêmes, les jeunes grammairiens fonctionnalistes, s'emploient à démolir grammaticalement la grammaire... « métaphysique ». Jusqu'aux pays francophones d'Afrique, qui n'échappent pas à la règle. Quand, au temps de l'autonomie interne, j'ai fait supprimer les boissons alcoolisées à la buvette de l'Assemblée nationale du Sénégal, un député m'a avoué qu'il n'aurait plus assez d'ardeur pour appliquer la règle de la concordance des temps. Tant le Français, pour revenir à lui, est soucieux moins du bien dire, je crois, que du juste dire.

Plus loin, il exalte la langue française qui, au fur et à mesure que le temps passe, évolue et s'enrichit, en même temps qu'il dénonce avec une touche ironique son traditionalisme. « Malgré la tradition grammairienne et académique, qui tend à maintenir la langue française droite et légèrement cambrée dans son corset, celle-ci [...] s'est assouplie, elle est devenue capable d'exprimer, avec les passions de l'âme et les frémissements de la chair, tous les sons et mouvements, toutes les formes, couleurs et odeurs de l'univers » (*ibid.* : 457).

De la langue française et de sa magnificence, il passe de fil en aiguille à la conception de la Francophonie. C'est dans son texte programmatique « Le français, langue de culture » de 1962 que Senghor explique les raisons de la naissance d'une « Francophonie ». Léopold Sédar Senghor du Sénégal, Hamani Diori du Niger, le roi Norodom Sihanouk du Cambodge et Habib Bourguiba de la Tunisie ont porté sur les fonts baptismaux le terme de « Francophonie⁵ », et ce, en janvier 1944. Le rôle majeur du général de Gaulle sera souligné par Senghor (1988 : 158-159) qui lui rend justice tout en le faisant l'un des pères de la Francophonie, dans son ouvrage *Ce que je crois*. Qui plus est, dans ce même ouvrage, Senghor (*ibid.* : 159) donne des détails sur la naissance du mot « Francophonie » en rapportant quelques phrases du fameux discours du général de Gaulle à la Conférence de Brazzaville en janvier 1944.

« Mais en Afrique française, comme dans tous les autres territoires où des hommes vivent sous notre drapeau, il n'y aurait aucun progrès si les hommes, sur leur terre natale, n'en profitaient pas moralement et matériellement, s'ils ne pouvaient s'élever peu à peu jusqu'au niveau où ils seront capables de participer chez eux à la gestion de leurs propres affaires. C'est le devoir de la France de faire en sorte qu'il en soit ainsi ». C'est clair. C'est donc en janvier 1944, et par la volonté de Charles de Gaulle que naquit non seulement l'idée et la volonté, mais surtout la possibilité de la Francophonie. Qu'on relise seulement la fameuse phrase. De Gaulle aurait pu dire : « où il seraient capables ». Il a préféré employer le futur de l'indicatif pour bien marquer la possibilité, mieux, la certitude de la Francophonie. C'est ainsi du moins que nous l'avions compris Habib Bourguiba, Hamani Diori et moi. Et nous avons agi dans ce sens.

Dès lors, le renforcement et l'expansion de la langue française est, pour Senghor, le second aspect de son double combat, le premier étant celui de la négritude. La contribution de Senghor à la naissance, puis au rayonnement de la Francophonie n'est plus à démontrer,

elle a été décisive. Le concept même de la Francophonie est née (de) et traduit l'amour de Senghor pour la langue française. Dans un grand nombre de ses textes, la Francophonie⁶, la langue française et l'humanisme qui découle de cette dernière, sans pour autant laisser de côté le mouvement de la négritude qui est à l'origine de tout son système de réflexions, reviennent constamment sous sa plume. « Le seul principe incontestable sur lequel elle [la Francophonie] repose est l'usage de la langue française », porteuse d'humanisme (Senghor, 1977 : 80). Dans son fameux article « Le français, langue de culture » écrit en novembre 1962, Senghor déclare que, malgré l'indépendance politique récente et l'autonomie du Sénégal dont l'Assemblée fédérale l'a élu le 5 septembre 1960 à la tête de la jeune République du Sénégal, c'est-à-dire deux ans avant la rédaction de son article pour la revue *Esprit*, la langue française a conservé son éclat et son prestige. Le français a été, dit-il, « partout, proclamé *langue officielle* de l'État, et son rayonnement ne fait que s'étendre, même au Mali, même en Guinée » (Senghor, 1964 : 358).

Senghor (1977 : 19) insiste à maintes reprises dans ses textes sur le rôle qu'ont joué les écrivains négro-africains sur l'expansion et l'épanouissement de la langue française.

C'est un fait, le français nous a permis d'adresser, au monde et aux autres hommes nos frères, le message inouï que nous étions seuls à pouvoir lui adresser. Il nous a permis d'apporter, à la Civilisation de l'Universel, une contribution sans laquelle la civilisation du XX^e siècle n'eût pas été panhumaine. Il lui aurait manqué cette chaleur de l'âme qui fait l'authenticité de l'homme. D'aucuns l'ont dit avant moi, de Rimbaud à Breton, la civilisation européenne, que l'on nous présentait comme *la* Civilisation, ne méritait pas encore ce nom, puisque civilisation mutilée, à qui manquaient les « énergies dormantes » de l'Asie et de l'Afrique. En vérité, elle n'était pas encore *humanisme*, puisqu'elle refusait la participation à l'Universel des deux tiers de l'humanité : du Tiers Monde.

En stipulant la richesse de la langue française, mais aussi celle de la francité, dans ses textes, Senghor fait toujours référence à cette coopération, à cette réciprocité, à cette complémentarité des énergies (négro-africaines, européennes, occidentales...) qui s'enrichissent mutuellement.

Dans le but d'expliquer sa ferveur en faveur de la Francophonie, ainsi que les raisons de la naissance de celle-ci, Senghor (*ibid.* : 359) commence par répondre, au nom de toutes les élites noires, à une question posée par la revue *Esprit* en élargissant ainsi le débat : « [...] la principale raison de l'expansion du français hors de l'hexagone, de la naissance d'une *Francophonie*, est d'ordre culturel. C'est le lieu de répondre à la question que m'a posée, personnellement, *Esprit*. "Que représente, pour un écrivain noir, l'usage du français ?" » Voici les cinq raisons majeures qui sous-tendent l'engagement du poète des *Éthiopiennes* en faveur de la Francophonie (*ibid.* : 359-361) : une raison de fait (« Beaucoup, parmi les élites, pensant en français, parlent mieux le français que leur langue maternelle »), la richesse du vocabulaire français, la syntaxe française et plus particulièrement son admiration pour la syntaxe de subordination (son attachement à la subordonnée relative), la stylistique française

(la beauté de la prose et de la poésie françaises ; « Le style français pourrait être défini comme une *symbiose* de la subtilité grecque et de la rigueur latine, symbiose animée par la passion celtique ») et l'Humanisme français (« Car il [l'Humanisme] a l'Homme comme objet de son activité. Qu'il s'agisse du Droit, de la Littérature, de l'Art, voire de la Science, le sceau du génie français demeure ce souci de l'Homme. Le français exprime, toujours, une *morale*. D'où son caractère d'*universalité*, qui corrige son goût de l'individualisme »). Et Senghor de conclure cet article paru dans la revue *Esprit* (repris dans *Liberté 1*, 1964 : 358- 363) qui peut être qualifié de charte et/ou de manifeste des fondements, des assises du concept même de la Francophonie.

[...] nous, politique noirs, nous, écrivains noirs, nous sentons, pour le moins, aussi libres à l'intérieur du français que de nos langues maternelles. Plus libres, en vérité, puisque la *Liberté* se mesure à la puissance de l'outil : à la force de création.

Il n'est pas question de renier les langues africaines. Pendant des siècles, peut-être des millénaires, elles seront encore parlées, exprimant les immensités abyssales de la *Négritude*. Nous continuerons d'y pêcher les *images-archétypes* : les poissons des grandes profondeurs. Il est question d'exprimer notre *authenticité* de méfis culturels, d'hommes du XX^e siècle. Au moment que, par *totalisation* et *socialisation*, se construit la *Civilisation de l'Universel*, il est, d'un mot, question de nous servir de ce merveilleux outil, trouvé dans les décombres du Régime colonial. De cet outil qu'est la langue française.

La *Francophonie*, c'est cet *Humanisme intégral* qui se tisse autour de la terre : cette *symbiose* des « énergies dormantes » de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire. « La France, me disait un délégué du F.L.N. [Front de libération nationale], c'est vous, c'est moi : c'est la Culture française. » Renversons la proposition pour être complets : la *Négritude*, l'*Arabisme*, c'est vous, Français de l'Hexagone. *Nos* valeurs font battre, maintenant, les livres que vous lisez, la langue que vous parlez : le *français*, Soleil qui brille hors de l'Hexagone (*ibid.* : 363).

Dans ces trois derniers paragraphes de son article, toutes les notions-clés, toutes les thèses philosophiques et idéologiques de Senghor se trouvent condensées : Négritude, Francophonie, langue française, humanisme et Civilisation de l'Universel. Dans un autre texte fondamental, « La Francophonie comme culture », issu de son discours lors de la conférence à l'occasion de la remise à Senghor, le 22 septembre 1966, du diplôme de Docteur *honoris causa* à l'Université Laval, après avoir exposé encore une fois les raisons de son attachement à la langue française évoquées plus haut, il soutient l'idée selon laquelle la « Francophonie est culture » et la langue française un appel à la Civilisation de l'Universel. Bref, la Francophonie est, pour Senghor (1977 : 80), « un mode de pensée et d'action : une certaine manière de poser les problèmes et d'en chercher les solutions [...] c'est une communauté spirituelle : une *noosphère*⁷ autour de la terre. » La Francophonie est donc pour lui non seulement la langue française, mais aussi, et surtout, la civilisation française : « plus précisément, l'esprit de cette civilisation, c'est-à-dire la culture française. Que j'appellerai la *Francité*. Je le rappelle avant d'aller plus avant, la

Francophonie ne s'oppose pas ; elle se pose, pour coopérer » (*ibid.* : 80). Cette communauté spirituelle qui matérialise, par le biais de la langue française, la Civilisation de l'Universel est aussi présente dans la poésie senghorienne. À titre indicatif, la Civilisation de l'Universel sera remplacée, dans la cinquième partie de l' « Élégie pour Martin Luther King » de son recueil *Élégies majeures* (Senghor, 2007 : 587-588), par l'allégorie du « Royaume d'enfance » ; pour le poète sénégalais, la Civilisation de l'Universel est donc un monde idyllique, paradisiaque où l'homme peut retrouver le bonheur originel :

[...] Et je vis une vision.

Alors je reconnus autour de sa Justice sa Bonté, confondus les élus, et les Noirs et les Blancs
Tous ceux pour qui Martin Luther avait prié.

Confonds-les donc, Seigneur, sous tes yeux sous ta barbe blanche :

Les bourgeois et les paysans paisibles, coupeurs de canne cueilleurs de coton

Et les ouvriers aux mains fiévreuses, et ils font rugir les usines, et le soir ils sont
soûlés d'amertume amère.

Les Blancs et les Noirs, tous les fils de la même Terre-Mère.

Et ils chantaient à plusieurs voix, ils chantaient *Hosanna ! Alléluia !*

Comme au Royaume d'Enfance autrefois, quand je rêvais.

Or ils chantaient l'innocence du monde, et ils dansaient la floraison

Dansaient les forces que rythmait, qui rythmaient la Force des forces : la

Justice accordée, qui est Beauté Bonté.

Et leurs battements de pieds syncopés étaient comme une symphonie en noir et
blanc

Qui pressaient les fleurs écrasaient les grappes, pour les noces des âmes :

Du Fils unique avec les myriades d'étoiles. [...]

Je chante avec mon frère

La Négritude debout, une main blanche dans sa main vivante [...]

Je chante un paradis de paix.

Dans un paysage apocalyptique, Senghor, comme un autre Saint Jean de l'Apocalypse, tombe en extase et voit, par une vision, des élus qui sont marqués par la prière et l'amour de Martin Luther King (« tous ceux pour qui Martin Luther avait prié »). Dans ce poème, Senghor, affligé par la mort, l'assassinat du militant non-violent pour les droits civiques des Noirs, chante la fraternité universelle, la symbiose des contraires par l'intermédiaire de la figure christique noire de Martin Luther. La Francophonie, qui est pour Senghor une notion essentiellement culturelle, est la réalisation de cette symbiose, toujours culturelle, entre les nations.

Un autre texte programmatique issu de sa conférence à l'intention des clubs *Rotary*, *Lions*, *Table ronde*, à Kinshasa, le 24 janvier 1969, s'intitule « La Francophonie comme contribution à la Civilisation de l'Universel ». Le titre, en lui-même, dit bien l'apport de la Francophonie à la Civilisation de l'Universel. Au début de son discours, Senghor (1977 : 183-184) pose la

question « Qu'est-ce que la Culture ? », pour répondre :

La culture est l'esprit de la civilisation, qui est, elle-même, l'expression d'une façon de sentir, de concevoir et d'agir. C'est un langage commun qui rapproche et unit les hommes, une prise de conscience et une expression de la complexité du réel. Elle est un style : une manière d'éclairer les choses et les événements. Il n'y a pas de civilisation sans culture, car l'effort culturel est, lui-même, la principale valeur de civilisation [...]. Désormais, pour se développer, les civilisations doivent se respecter, s'enrichir de leurs différences, pour converger vers l'*Universel*. À l'ère de l'atome et des satellites, les peuples ne peuvent plus être séparés par des frontières étanches, fussent-elles des « rideaux de fer ». Les hommes se communiquent leurs idées, leurs sentiments, leurs techniques, d'un bout du monde à l'autre, par des moyens qui ignorent les distances. [...]. L'homme de demain sera celui de l'universel.

Dans ce texte, Senghor fait d'abord l'historique de la Francophonie, puis il dégage les vertus du français et met en valeur son rôle. Enfin, il tente de voir comment peut être organisée, en 1969, la Francophonie. En citant les propos du président Habib Bourguiba devant l'Assemblée nationale du Niger lors d'une visite officielle, le 14 décembre 1965, Senghor (1977 : 186) met encore une fois l'accent sur l'importance de la langue française :

La langue française dans laquelle nous nous exprimons, vous et nous, ne constitue-t-elle pas un lien remarquable de parenté, qui dépasse, en force, les liens de l'idéologie ? Pour le combattant que je suis, la langue française a toujours été une arme précieuse et efficace, que je n'ai pas seulement utilisée durant la lutte politique contre le colonialisme, mais aussi durant la lutte pour notre auto-développement contre les forces de l'obscurantisme. Cette arme fait, désormais, partie de notre arsenal commun. Pour vous comme pour nous, la langue française constitue l'appoint à notre patrimoine culturel, enrichit notre pensée, exprime notre action, contribue à forger notre destin intellectuel et à faire, de nous, des hommes à part entière, appartenant à une communauté de Nations libres [...].

C'est dans cette perspective que les défenseurs, voire les militants, de la Négritude ont utilisé la langue française, tant cette dernière exprime l'authenticité des valeurs de civilisation. Selon lui, il n'y a pas de civilisation sans culture. Ce texte, entre autres, de Senghor repose sur l'idée de la solidarité culturelle et du partage, caractéristiques que les sociétés de demain doivent avoir ; ces sociétés constitueront, par la suite, cette communauté spirituelle étudiée plus haut qu'est la Civilisation de l'Universel, sur laquelle insiste Senghor (*ibid.* : 193-194) au point de conclure son texte « La Francophonie comme contribution à la Civilisation de l'Universel » de la manière que voici :

Le problème n'est pas de partager un héritage, mais d'édifier, entre nations majeures, une véritable communauté culturelle [...]. Les sociétés de demain seront fondées sur la solidarité de langue et de culture. Une telle évolution va secouer les anciens préjugés et divisions pour

amorcer l'avènement d'une construction harmonieuse de la Terre [...] l'heure est désormais à la *coopération*. La Francophonie n'est pas une *idéologie* ; c'est un idéal qui anime des peuples en marche vers une solidarité de l'esprit.

En cette année, où l'homme s'inquiète et s'interroge sur le sort du monde future, la Francophonie affirme la volonté pacifique d'une *communauté de peuples*, qui veulent être présents « au rendez-vous du donner et du recevoir » pour assumer, avec tous les autres, la responsabilité du progrès humain [...] l'exaltante mission des nations qui préparent l'avenir de la Francophonie. Pour en faire un pôle rayonnant de la Civilisation de l'Universel.

Développant le concept de Civilisation de l'Universel, Senghor met sur pied, instaure un dialogue des plus féconds, mais en même temps libre et égalitaire, entre les peuples, les races, les cultures, c'est-à-dire un dialogue interculturel et transnational. Par ailleurs, Senghor va fonder le dialogue des cultures sur tous les concepts, toutes les notions que nous avons passé(e)s en revue jusqu'ici : la Négritude, la langue française, la Francophonie, l'humanisme intégral qui est le socle commun de toutes les autres notions, et la Civilisation de l'Universel qui est l'« édifice » final. Quant au dialogue des cultures, il est à la fois la base, la réalisation, le prolongement et la pérennisation de la Civilisation de l'Universel.

3. Le dialogue des cultures

Pour accéder à la Civilisation de l'Universel, le président-poète a également recours à une autre notion, celle de métissage culturel. Valéry Giscard d'Estaing (2004) même, lors de sa réception à l'Académie française, le 16 décembre 2004, au fauteuil resté vacant par la mort de Senghor, rend hommage, comme le veut la tradition, à son prédécesseur. Valéry Giscard d'Estaing parlera, dans son discours, de métissage culturel prôné par Senghor en partant d'abord

à la recherche du petit gamin aux fines jambes noires, lisses comme deux traits d'encre, qui courait sur la plage de Joal pour y attendre le retour de la pêche des longues pirogues, gai et insouciant comme l'Afrique ; de l'élève appliqué, puis de l'étudiant déraciné ; du poète de la contestation anti-coloniale et anti-esclavagiste, puis du chantre de la négritude ; et enfin du poète apaisé par la francisation d'une partie de sa culture, à la recherche lointaine, et sans doute ambiguë, d'un métissage culturel mondial.

Il convient de signaler ici que ce sont les deux concepts senghoriens, la Francophonie et la Négritude, qui aboutissent à un processus d'échanges, à ce dialogue interculturel. Toujours est-il que, pour Senghor, l'avenir est au métissage, ce qu'il a compris très tôt, déjà dans son article de 1950 « De la liberté de l'âme ou éloge du métissage », cité plus haut. En défendant la Négritude dont les valeurs contribueront, par l'intermédiaire du métissage culturel, à la Civilisation de l'Universel, et la nécessité d'accepter les apports étrangers dont les cultures s'enrichiront mutuellement et se compléteront l'un l'autre, Senghor fondera, par la suite, la

Civilisation de l'Universel sur le métissage culturel selon lequel chaque culture apportera aux autres son génie propre. Comme le remarque aussi Pierre Brunel dans l'édition de *Poésie complète* (Senghor, 2007 : rabat de la jaquette), c'est « sur la civilisation du métissage que se fonde la civilisation de demain ».

Notre vocation de colonisés est de surmonter les contradictions de la conjoncture, l'antinomie artificiellement dressée entre l'Afrique et l'Europe, notre hérédité et notre éducation. C'est de la greffe de celle-ci sur celle-là que doit naître notre liberté. Saveur du fruit de la greffe, qui n'est pas la somme des éléments composants. Supériorité parce que liberté, du *Métis*, qui choisit où il veut, ce qu'il veut pour faire, des éléments réconciliés, une œuvre exquise et forte. Mais n'est-ce pas, là, la vocation des élites et des grandes civilisations ? Sans remonter à l'Égypte, la France nous offre l'exemple de ces peuples métis, les plus grands de l'histoire, dont le génie est de renaître périodiquement, sous les apports étrangers, en œuvres succulentes, merveilleusement particulières et libres.

Nous sommes à bonne école, qui refusons de nous inféoder à telle philosophie ou chapelle, à telle idéologie, à tel parti politique, à moins d'y pouvoir combattre en francs-tireurs ou disputer en hérétiques. Trop assimilés et pas assez assimilés ? Tel est exactement notre destin de métis culturels. C'est un rôle ingrat, difficile à tenir ; c'est un rôle nécessaire si la conjoncture et l'Union française ont un sens. En face des nationalismes, des racismes, des académismes, c'est le combat pour la *liberté de l'Âme* – de l'Homme (Senghor, 1964 : 103).

Il s'agit donc non pas de perdre son identité (négro-africaine, européenne ou autre) et ses valeurs, mais de réaliser, dans et par la langue française, une synthèse culturelle, une harmonieuse osmose entre les peuples (« Assimiler, non être assimilé »). Pour lui, le métissage culturel est un acte d'assimilation réciproque. Il est question donc d'un métissage positif. Après avoir défini les mots « race » et « grand-race » et présenté les trois grand-races, Senghor, dans le discours intitulé « Du métissage biologique au métissage culturel, lors du colloque sur le métissage à l'Université d'Évora, le 16 juin 1980, explique que c'est autour de la Méditerranée que les premières grandes civilisations historiques se sont formées ; ces civilisations se sont métissées d'abord biologiquement – il présente des statistiques des groupes sanguins –, puis culturellement. Selon Senghor (1993 : 120), « le métissage culturel aux latitudes de la Méditerranée est prouvé essentiellement par le fait que des populations à la “peau d'un brun rouge, souvent très foncé” [...] ont été submergées, à l'Ouest, par des populations blanches à langues flexionnelles et, à l'Est, par des populations jaunes à langues mongoliques ». Bien sûr, Senghor se réfère aussi à l'art pour soutenir sa thèse et justifier le métissage culturel en prenant comme exemple les statuettes néolithiques représentant la « Grand Mère » que l'on rencontre dans différentes civilisations du bassin méditerranéen et aux statuettes des déesses de la fécondité des Aurignaciens, telles qu'Isis, Cybèle, Tanit. Senghor (1993 : 122) préconisait l'édification d'une civilisation du XXI^e siècle, et ce, grâce « au métissage biologique, mais surtout au dialogue des cultures », c'est pourquoi, dit-il, « nous avons décidé [...] de nous enraciner, le plus profondément possible, dans les valeurs de

la *Négritude*, pour nous ouvrir à celles des autres continents et ethnies, c'est-à-dire des autres civilisations. Il s'agit de construire un monde plus humain parce que plus complémentaire dans sa diversité » (*ibid.* : 123). Voilà pourquoi le métissage est positif : il est ancré à la fois dans l'enracinement et l'ouverture, deux étapes qui constituent la base du dialogue des cultures. Ses propos sont significatifs : « Qu'il faut d'abord s'enraciner dans son terroir, sa culture, pour, à partir de là, assimiler, par cercles concentriques de plus en plus larges, avec les civilisations, toutes les autres cultures, différentes » (Senghor, 1980 : 359). Il va sans dire que le métissage culturel ne s'affermira que par le biais de la langue française ; la Francophonie est facilitatrice, le véhicule donc, de cette coopération fructueuse entre les peuples, tendant vers la construction des passerelles socio-humanistes qui nous feront accéder à la Civilisation de l'Universel (peut-être ce n'est pas un hasard qu'une passerelle qui relie le 7^e au 1^{er} arrondissement de Paris a pris son nom).

Senghor croit en l'interculturalité, en un dialogue interculturel entre les peuples, qui constituera la composante la plus essentielle, avec la Francophonie, de la Civilisation de l'Universel qui s'enrichit (du) et est alimenté par le métissage culturel. Dans son discours intitulé « Le dialogue des cultures » tenu lors d'une conférence à l'Université de Tübingen, le 27 mai 1983, Senghor (1993 : 201-202) s'attache à prouver que le dialogue des cultures, qui est à l'origine de l'évolution de notre monde, ne s'est pas effectué récemment, mais qu'il remonte à l'Antiquité.

Quant à la culture, la majorité des égyptologues le reconnaissent, qu'il s'agisse de philosophie ou de religion, de littérature, de science ou d'art, les premiers principes ou intuitions ont été exprimés par les Égyptiens, qui les ont transmis aux Grecs, venus s'instruire auprès d'eux. C'est ainsi que les philosophes Platon et Pythagore, les savants Thalès et Eudoxe, le médecin Hippocrate, l'historien Hérodote lui-même éprouvèrent, en leur temps, le besoin d'aller s'instruire en Égypte [...] C'est dire que la Grèce, qui fonda la civilisation, non pas indo-, mais albo-européenne, resta fidèle aux leçons qu'elle avait prises au Proche-Orient, mais surtout en Afrique. Au demeurant, c'est à une symbiose gréco-africaine, intégrant les pensées persane et indienne, que travaillèrent des philosophes grecs, comme Origène et Platon.

Voici comment le monde, les arts, la littérature et les sciences sont nés, ont évolué et se sont développés et modifiés : par le contact des cultures, des pensées, des connaissances, des langues et, *a fortiori*, par le dialogue des cultures, par une communication interculturelle, transnationale et transculturelle. Pour appuyer cette constatation, il donne un exemple qui tourne autour de la Renaissance : celle-ci est née en Italie mais elle puise ses sources dans les idées et l'art antiques, à savoir gréco-romains ; en outre, dans la peinture, le paysage dans la nature est inspiré du taoïsme et de la « dialectique du *yin* et du *yang* » (*ibid.* : 207). Dans ce même texte, le premier président du Sénégal indépendant avancera :

Toutes les cultures de tous les continents, races et nations sont, aujourd'hui, des cultures de

symbiose où les quatre facteurs fondamentaux que sont la sensibilité et la volonté, l'intuition et la discussion jouent, de plus en plus, des rôles équilibrés. À ce vaste dialogue qui se fait à l'échelle de l'Universel, tous les continents ont contribué, le plus vieux, l'Afrique, comme le plus jeune, l'Amérique (*ibid.* : 210).

Nous l'avons compris, la nécessité du monde actuel (Senghor est décédé en 2001, à l'aube du troisième millénaire) est d'établir une discussion fructueuse, un dialogue enrichissant entre les peuples qui valorisera l'ensemble des valeurs civilisationnelles et qui contribuera à bâtir une communauté organique, une communauté interculturelle en symbiose féconde et fécondante, celle de la Civilisation de l'Universel. Par ailleurs, « le dialogue est l'un des instruments de la *Civilisation de l'Universel*, dont la *Négritude* n'est qu'un aspect : le premier et le dernier en même temps » (*ibid.* : 7). Pour atteindre cet objectif, Senghor est convaincu que c'est par le truchement de la langue française, et par extension de la Francophonie, que ce dialogue peut être réalisé ; c'est/ce sera un dialogue qui repose(ra) sur le « rendez-vous du donner et du recevoir ». Cette harmonieuse symbiose, cette osmose entre les peuples, les cultures, les ethnies nous aidera à juguler ou à éviter, c'est selon, le choc des civilisations dont parle l'Américain Samuel Huntington (1996 ; 1997 pour la traduction française) dans son essai du même titre.

Conclusion

En guise de conclusion, il faudrait, peut-être, signaler notre choix de citer, dans le cadre de cette étude, des passages, plus ou moins longs, de l'œuvre senghorienne, qui ont interrompu l'analyse, certes, mais tout en la justifiant. Soucieux de transmettre en héritage ses écrits, provenant de ses combats, son expérience et ses diverses réflexions sur différentes questions, et de garder la cohérence intérieure de son œuvre, Léopold Sédar Senghor s'est dévoué corps et âme au service de la négritude, de la langue française, de la Francophonie et de la Civilisation de l'Universel ; il s'est employé à soutenir ses idées, ce dont témoignent les cinq tomes de son œuvre critique. L'œuvre senghorienne est donc d'une richesse et d'une dynamique telles, qu'elle devance toute approche critique, quelle qu'elle soit.

L'œuvre de Léopold Sédar Senghor est fondée sur quatre concepts fondamentaux, interdépendants les uns des autres : la Négritude, la Francophonie, le dialogue des cultures et la Civilisation de l'Universel. Ici, nous avons tenté de présenter et d'analyser, dans la mesure du possible, ces concepts qui constituent la quintessence de son œuvre critique, littéraire et poétique. Senghor (1995) s'est tourné vers la Civilisation de l'Universel, « faite des valeurs complémentaires de tous les continents et de tous les peuples », au sein de laquelle toutes les nations, les ethnies, les peuples vivront en parfaite symbiose et s'enrichiront réciproquement d'un dialogue productif. Cette Civilisation est/sera désormais notre avenir. Le poète-président était lui-même un mélange de différentes traditions et d'influences civilisationnelles façonnées par d'autres littératures et cultures. Il le dira même dans ses conversations avec Mohamed

Aziza : « J'ai pris mon bien partout où je l'ai trouvé » (Senghor, 1980 : 354).

Le message senghorien, disons-le pour conclure, reste toujours d'une grande actualité. En ces temps sombres de mondialisation et de détresse, où les valeurs humaines sont plus que jamais mises à rude épreuve, nous devons rendre justice à Léopold Sédar Senghor qui, le premier, a perçu prophétiquement la vertu nourricière de la Négritude, de la Francophonie, de la Civilisation de l'Universel et du dialogue des cultures.

Références bibliographiques

CÉSAIRE A., 1983 [1939], *Cahier d'un retour au pays natal*, Paris, Présence Africaine.

CHARBONNIER G., 1969 [1961], *Entretiens avec Lévi-Strauss*, Paris, Éditions 10/18.

CLAVER MABANA K., 2011, « Léopold Sédar Senghor et la Civilisation de l'Universel », trad. de l'anglais par J. Delbaere-Garant, *Diogène*, n^{os} 235-236, p. 3-13. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-diogene-2011-3-page-3.htm>>.

DIOUF A., 2011, « Le "génie du français" comme socle d'un "humanisme" », *APF*. Disponible sur : <https://www.francophonie-avenir.com/Archives/presse_fr_ga_Senghor_le_genie_du_francais_comme_socle_d%27un_humanisme_par_Abdou_Diouf.htm>.

GISCARD D'ESTAING V., 2004, « Discours de réception, et réponse de M. Jean-Marie Rouart ». Disponible sur le site de l'Académie française : <<http://www.academie-francaise.fr/discours-de-reception-et-reponse-de-m-jean-marie-rouart>>.

JAHN J., 1958, *Muntu. L'homme africain et la culture néo-africaine*, Paris, Éditions du Seuil.

SENGHOR L. S., 1964, *Liberté 1 : Négritude et humanisme*, Paris, Éditions du Seuil.

—, 1971, *Liberté 2 : Nation et voie africaine du socialisme*, Paris, Éditions du Seuil.

—, 1975, « Éditorial : pourquoi Éthiopiennes ? », *Éthiopiennes*, n^o 1. Disponible sur : <<http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article614>>.

—, 1977, *Liberté 3 : Négritude et civilisation de l'Universel*, Paris, Éditions du Seuil.

—, 1980, *La Poésie de l'action. Conversations avec Mohamed Aziza*, Paris, Stock.

—, 1988, *Ce que je crois : négritude, francité et civilisation de l'universel*, Paris, Grasset.

—, 1993, *Liberté 5 : Le Dialogue des cultures*, Paris, Éditions du Seuil.

—, 1995, « Allocution de Monsieur le Président Léopold Sédar Senghor lors de l'inauguration de l'Espace culturel "Léopold Sédar Senghor" à Verson ». Disponible sur : <<https://www.ville-verson.fr/documents/discours-ls-senghor.pdf>>.

—, 2007, *Poésie complète*, édition critique coordonnée par Pierre Brunel, Madrid / Barcelone / La Havane / Lisbonne / Paris / Mexico / Buenos Aires / Sao Paulo / Lima / Guatemala / San José / Caracas, CNRS/Planète Libre.

KESTELOOT L., 2004 [2001], *Histoire de la littérature négro-africaine*, Paris, Karthala – AUF.

SARTRE J.-P., 1948, « Orphée noir », in L. S. SENGHOR, *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française*, Paris, PUF, p. IX-XLIV.

Notes

¹ Senghor (1977 : 90).

² Senghor, Damas et Césaire, se déclarant « socialistes », étaient diamétralement opposés à cette position. Ils voulaient le contraire, à savoir la subordination de la politique à l'action culturelle.

³ Sauf indication contraire, c'est l'auteur qui souligne.

⁴ Claude Lévi-Strauss résume, dans son *Anthropologie structurale* (Paris, Plon, 1958, p. 78-79) la complexité des rapports entre langue et culture de la manière que voici : « On peut d'abord traiter le langage comme un *produit* de la culture : une langue en usage dans une société reflète la culture générale de la population [...] on peut aussi traiter le langage comme *condition* de la culture, et à un double titre : diachronique, puisque c'est surtout au moyen du langage que l'individu acquiert la culture de son groupe ; on instruit, on éduque l'enfant par la parole ; on le gronde, on le flatte avec des mots. En se plaçant à un point de vue plus théorique, le langage apparaît aussi comme une condition de la culture, dans la mesure où cette dernière possède une architecture similaire à celle du langage. L'une et l'autre s'édifient au moyen d'oppositions et de corrélations, autrement dit, de relations logiques. »

⁵ Pourtant, le premier à avoir forgé ce concept est le géographe Onésime Reclus, à la fin du XIX^e siècle, en 1880, dans son ouvrage *France, Algérie et colonies*. Ce concept constitue, en réalité, un classement des habitants de la Terre selon la langue qu'ils parlent, c'est pourquoi, selon lui, le mot « francophone » est réservé à ceux qui parlent le français, et le mot « francophonie » à l'espace, à la communauté linguistique/culturelle, où le français est utilisée comme langue de communication.

⁶ Dans un discours prononcé lors d'une conférence sur la Francophonie en mars 1985 à Paris, Senghor (1993 : 261) donne une définition triptyque du mot « Francophonie », avec ou sans *F* majuscule. Le mot peut signifier : « 1) l'ensemble des États, des pays et des régions qui emploient le français comme langue nationale, comme langue officielle, comme langue de communication internationale ou, simplement, comme langue de travail ; 2) l'ensemble des personnes qui emploient le français dans les différentes fonctions que voilà ; 3) la communauté d'esprit qui résulte de ces différents emplois. »

⁷ Inspiré par la philosophie de Pierre Teilhard de Chardin comme nous l'avons vu au sujet de la Civilisation de l'Universel, Senghor use à dessein du mot « noosphère », mot introduit en 1922 par Pierre Teilhard de Chardin. La « noosphère » désigne, selon la pensée de Vladimir Vernadsky et de Pierre Teilhard de Chardin, la « sphère de la pensée humaine ». À ce sujet, voir Georgy S. Levit, 2000, « The Biosphere and the Noosphere Theories of V. I. Vernadsky and P. Teilhard de Chardin : A Methodological Essay », *International Archives on the History of Science / Archives internationales d'histoire des sciences*, vol. 50, n° 144, p. 160-176.

Vers l'autonomisation de l'apprenant à l'écrit à travers l'expression de ses sentiments en Langue Étrangère (L.E.) : le cas du journal intime

Théodora NIKOU

Conseillère pédagogique pour le français en Thessalie
& Université Ouverte Hellénique

Vassiliki PANTAZI

Enseignement public
& Université Ouverte Hellénique

Introduction

Un grand nombre d'enseignants de FLE se plaint des écrits des apprenants qui montrent qu'ils recourent à des expressions toutes faites, qu'ils ne prennent pas d'initiatives pour ce qui est de l'expression écrite, en bref, qu'ils n'utilisent pas la langue d'une manière spontanée. Selon nous, un moyen qui pourrait développer l'autonomie de l'apprenant dans la pratique scripturale tout en contribuant à son équilibre affectif est le journal intime.

Étant donné que l'adolescence est l'âge par excellence de la recherche de soi, nous avons choisi de nous adresser à de jeunes adolescents qui apprennent le français dans le secondaire afin d'investiguer l'importance que la tenue du journal revêt dans leur quotidien. À partir d'un questionnaire distribué à des apprenants de FLE, nous nous sommes posé les questions suivantes : tout d'abord, au XXI^e siècle, y a-t-il des élèves qui continuent à trouver de l'intérêt à exprimer leurs sentiments dans un journal intime, malgré l'existence des réseaux sociaux modernes ? Ensuite, pourquoi un/une élève choisirait-il/elle de s'y exprimer en L.E. plutôt qu'en langue maternelle (LM), et si non quelles sont les raisons qui le/la détournent de cette pratique ? En d'autres termes, nous avons cherché à savoir si la L.E. pourrait, d'un simple outil de communication, devenir « la langue du cœur » (Pavlenko, 2005) qui permettrait au sujet écrivant de se libérer et qui transformerait « le quotidien répétitif et ennuyeux en expérience » (Hess, 1998 : 31). Finalement, ayant finement analysé les représentations des apprenants de L.E. à l'égard du journal intime, nous essayons de faire des propositions pour consolider ou modifier, selon le cas, ces représentations ainsi que pour faire évoluer les pratiques de ces adolescents.

1. Pourquoi l'expression des sentiments en L.E. ?

Le journal intime est un aide-mémoire, une lutte permanente contre le temps qui coule et la mémoire qui se perd. Pour cette raison, on ne peut pas ne pas être d'accord avec l'écrivain suisse Henri-Frédéric Amiel (1987 : 61-62) qui écrivait que :

chaque jour nous laissons une partie de nous-mêmes en chemin [...]. Cette pensée est d'une mélancolie sans égale. Elle rappelle le mot du Prince de Ligne : « Si l'on se souvenait de tout ce que l'on a observé ou appris dans sa vie, on serait bien savant. Cette pensée suffirait à faire tenir un journal assidu. »

De plus, le journal intime est un lieu où vivre et revivre les choses importantes de notre existence et un moyen qui permet au moi de se restructurer car il devient le miroir de la vie. Le journal intime est écrit par soi-même et s'adresse à soi-même vu qu'on le confie rarement à d'autres lecteurs. Quand on relit son journal, le « Je » devient l'Autre qui nous critique, nous conseille, nous console et qui nous donne l'occasion de nous connaître à nouveau. En même temps, le journal intime est une machine à voyager dans le temps inestimable grâce à laquelle on peut revivre le passé et se projeter dans l'avenir sans négliger le fait que ce genre d'écrit peut rendre « le quotidien répétitif et ennuyeux en expérience » puisqu'il constitue « la pierre philosophale permettant de transformer le plomb en or » (Hess, 1998 : 31). Enfin, l'écriture d'un journal permet au sujet de dévoiler toute sa spontanéité et la force de ses sentiments sans contraintes temporelles et sans durée prédéterminée. C'est pour cela qu'elle peut être considérée à juste titre comme un « acte de liberté » (Fonvieille, 2012 : 17).

Ces derniers temps, les débats concernant les émotions, les affects ou les sentiments se sont multipliés. Plusieurs théoriciens appartenant à des domaines scientifiques différents ont examiné le rôle des émotions dans la vie de l'homme : du domaine de la philosophie (Krohne *et al.*, 1992) à celui de la psychologie cognitive (Frijda, 1993 ; Scherer, 2000), pour n'en citer que quelques uns. En ce qui concerne le domaine de la linguistique, on sait que chaque langue dispose de ses propres formes pour décrire les sentiments. La dimension affective et subjective du langage est mise en avant aussi bien dans des études en psycholinguistique qu'en neurolinguistique. Dernièrement, les sciences du langage se sont aussi intéressées à l'importance des émotions associées le plus souvent au langage (Kerbrat-Orecchioni, 1986). En linguistique française, nombreux sont les travaux sur le lexique utilisé par les locuteurs pour exprimer leurs sentiments à l'écrit mais aussi à l'oral (Buvet *et al.*, 2005 : 125-143 ou encore Plantin, 2011). Comme il est déjà mentionné par Baider et Cislaru (2013 : 9) : « dans le domaine des sciences du langage, le lieu d'observation des émotions concerne non seulement les corpus écrits mais également le discours oral, la communication spontanée et le discours en interaction ainsi que les nouveaux moyens de communication tel Internet (Atifi *et al.*, 2005 ; Cislaru, 2010) ».

Une raison très importante pour étudier le journal intime est pour nous la libération que

fait naître le plaisir de l'écriture, ce qui est inexistant dans n'importe quelle autre forme d'expression en L.E. Ce plaisir peut faire évoluer les représentations de l'apprenant à l'égard de l'écrit dans la langue étrangère et de l'apprentissage en général. Il est vrai que les scripteurs en difficulté d'expression en L.E. ressentent dans la plupart des cas des sentiments négatifs, et ils cherchent à éviter cette contrainte. Le journal intime peut leur faire ressentir du plaisir dans leur effort de s'exprimer en L.E. C'est peut-être une occasion de retrouver sa confiance en soi, en ses capacités. De plus, des recherches effectuées par des chercheurs comme Senoussi (2010 : 109-110) ont abouti à la conclusion que le scripteur dépasse son « insécurité scripturale [...] et dans l'écrit personnel/intime flottent de nouvelles sensations de bien-être et de plaisir que je suis convenu d'appeler "euphorie scripturale" ».

Selon nous, plus on écrit plus on apprend parce que l'enjeu de l'écriture est considérable : l'apprenant pense, réfléchit, conceptualise, brouillonne, en bref, il met en place toutes ses connaissances pour pouvoir exprimer ses sentiments. De plus, l'autonomie, tant souhaitée en classe de L.E., est atteinte facilement grâce à l'écriture de soi en L.E. L'aide ou le soutien lors de la rédaction sont absents, et le sujet, acquérant de la confiance en soi, n'hésite pas à s'exprimer en négligeant ses erreurs ou en cherchant dans des dictionnaires ce dont il a besoin au moment de l'écriture. Par ailleurs, les concepteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), s'inspirant de la théorie de Vigotsky (1997) qui écrit que celui qui « prend conscience de ce qu'il fait » peut « utiliser volontairement ses propres savoir-faire », soulignent aussi l'importance de pouvoir amener l'apprenant à l'autonomie.

2. Notre enquête

Comme nous l'avons écrit plus haut, nous avons choisi de nous adresser à de jeunes adolescents qui apprennent le français dans le secondaire public en Grèce afin de mesurer l'importance que la tenue du journal a dans leur quotidien. Selon Chiantaretto (1996 : 85) « beaucoup de sujets n'écrivent un journal intime qu'à l'adolescence, il y a à cet âge une effervescence pulsionnelle, un trop plein qui a besoin de s'épancher et pour lequel le journal est un exutoire ».

Notre outil de recherche est un questionnaire composé de questions fermées et semi-ouvertes. Il a été rempli par 83 collégiens, dont 41 filles, âgés de 12 à 15 ans et de 42 élèves d'un lycée professionnel, dont 25 filles, âgés de 16 à 18 ans, tous vivant dans une petite ville provinciale grecque de 60.000 habitants, Kalamata, située dans le département du Péloponnèse. Le questionnaire a été rédigé en grec afin que les élèves y répondent sans difficulté et sans l'intervention de l'enseignant.

QUESTIONNAIRE

Sexe : masculin féminin

Âge :

Niveau en L.E. (déterminé grâce à un test préparé par nous-mêmes) :

faible bon très bon excellent

1. Est-ce que tu as tenu un journal intime pendant une certaine période de ta vie ?

jamais rarement souvent toujours

2. Est-ce que tu as tenu un journal intime dans une langue autre que ta langue maternelle ?

Oui Non

2a) Si oui, dans quels cas écris-tu en L.E. ? Choisis le cas le plus important pour toi parmi ceux qui sont cités ci-dessous :

- a) Quand je suis content(e) ;
- b) Quand je suis triste/déçu(e) ;
- c) Quand je suis en colère ;
- d) Je m'exprime mieux en langue étrangère ;
- e) Je ne veux pas risquer que mon journal intime soit lu par d'autres ;
- f) Comme le lien sentimental avec la langue étrangère diffère du lien avec la langue maternelle, je me sens plus à l'aise quand j'utilise la L.E. pour décrire des situations sentimentales graves ;
- g) Pour pratiquer la langue étrangère.

2b) Si non, explique pour quelles raisons, parmi celles qui sont citées ci-dessous, tu ne l'as pas fait jusqu'à aujourd'hui.

- a) Je suis faible en langues étrangères. Je préfère m'exprimer dans ma langue maternelle parce que je m'y sens en sécurité.
- b) J'ai des difficultés à trouver le vocabulaire adéquat et par conséquent je n'arrive pas à exprimer mes sentiments.
- c) Il me faut plus de temps pour écrire en L.E.
- d) Autre raison :

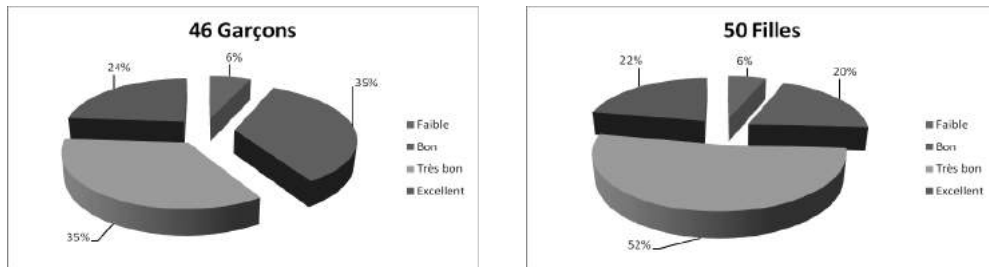
3. Si quelqu'un t'aidait à écrire ton journal intime seulement au niveau linguistique (enseignant, programme informatique, etc.), dans quel cas parmi ceux qui sont cités ci-dessus [2a) a, b, c] écrirais-tu en L.E. ?

3. Résultats de l'enquête

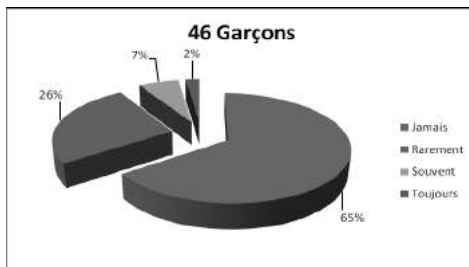
Nous présenterons maintenant les résultats de notre enquête selon l'ordre suivant : d'abord les réponses des apprenants du collège, ensuite celles des apprenants du lycée professionnel.

3. 1. Au Collège

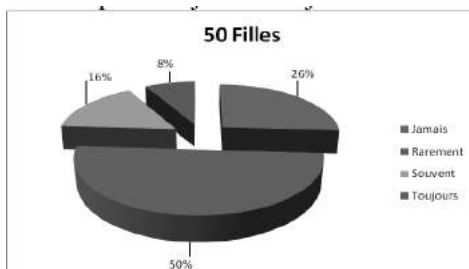
Niveau en L.E. :



1. Est-ce que tu as tenu un journal intime pendant une certaine période de ta vie ?

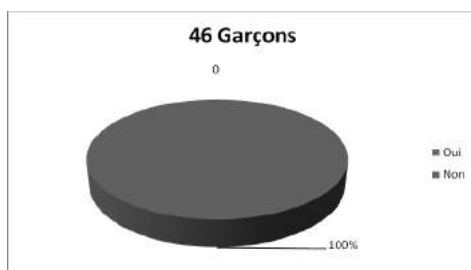


À la première question, la plupart des garçons ont répondu qu'ils n'avaient jamais tenu un journal intime. 26 % tiennent un journal rarement, un nombre très limité (7 %) souvent et un seul élève a répondu qu'il tenait depuis toujours son journal intime.

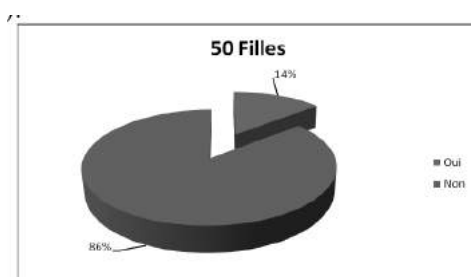


Concernant les filles, 26 % ont répondu qu'elles n'avaient jamais tenu un journal, la moitié (25 : 50 %) ont répondu qu'elles en tenaient rarement un, 16 % souvent et un pourcentage très faible tient un journal intime depuis toujours.

2. Est-ce que tu as tenu un journal intime dans une langue autre que ta langue maternelle ?



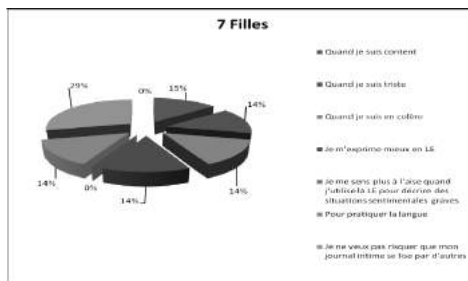
À la deuxième question, les garçons ont répondu qu'ils n'avaient jamais tenu de journal intime en L.E. : 46 (100 %).



En revanche, 7 filles (14 %) ont écrit qu'elles tenaient un journal intime en LE. Le reste (86 %) n'en tient jamais en L.E.

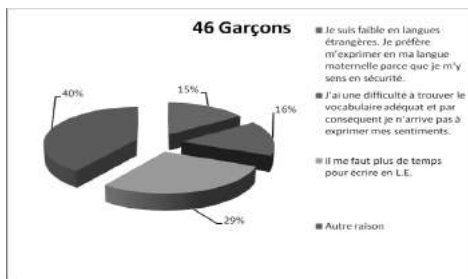
2a) Si oui, dans quel cas écris-tu en L.E. ? Choisis le cas le plus important pour toi parmi ceux qui sont cités ci-dessous :

Seulement 7 filles ont répondu à cette question puisque ce sont les seules qui tiennent un journal intime en L.E. 29 % de ces filles expliquent qu'elles écrivent en L.E. parce qu'elles ne veulent pas que leur journal soit lu par d'autres, une fille a répondu qu'elle écrit en L.E. quand elle se sent contente, une autre quand elle se sent triste, une troisième quand elle est en colère, une autre pour pratiquer la langue, et une dernière parce qu'elle s'exprime mieux en L.E.

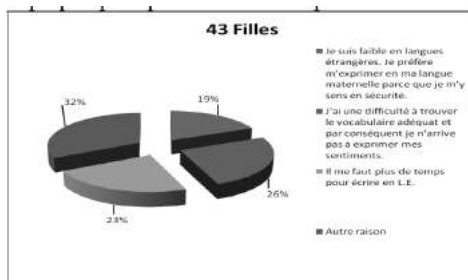


Aucun garçon n'a répondu à cette question puisqu'aucun ne tient de journal intime en L.E.

2b) Si non, explique pour quelles raisons, parmi celles qui sont citées ci-dessous, tu ne l'as pas fait jusqu'à aujourd'hui ?



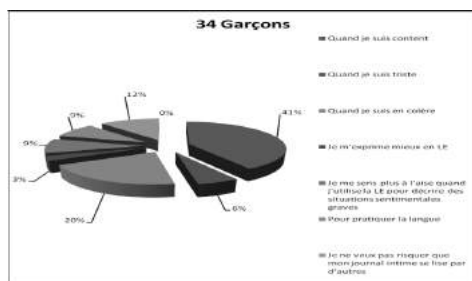
15 % des collégiens expliquent qu'ils n'écrivent pas en langue étrangère parce qu'ils sont faibles et parce qu'en écrivant dans leur langue maternelle ils se sentent plus en sécurité. Un même pourcentage (15 %) explique que la raison pour laquelle ils n'écrivent pas en L.E. est leur difficulté à trouver le vocabulaire adéquat. 28 % des garçons expliquent qu'il leur faut plus de temps pour écrire en L.E. Enfin, le plus grand pourcentage des collégiens (39 %) a cité d'autres raisons pour expliquer pourquoi ils n'écrivent pas en L.E.



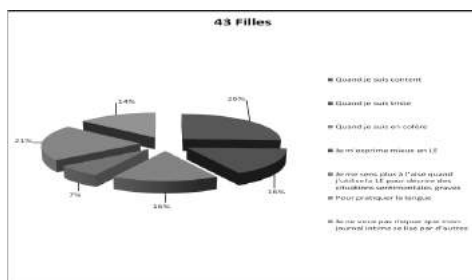
Quant aux collégiennes, 19 % ont répondu qu'elles n'écrivent pas leur journal intime en L.E. parce qu'elles sont faibles et ne se sentent pas en sécurité. 26 % des filles ont écrit

qu'elles n'utilisent pas la langue étrangère parce qu'elles ne trouvent pas le vocabulaire adéquat pour y exprimer leurs sentiments. 10 filles (23 %) ont écrit qu'il leur faut plus de temps pour écrire un journal intime en L.E.. Enfin, comme chez les garçons, la plus grande proportion des filles (32 %) a cité d'autres raisons pour justifier l'hésitation à utiliser une L.E. pour rédiger son journal intime.

3. Si quelqu'un t'aidait à écrire ton journal intime (enseignant, programme informatique, etc.), dans quel cas parmi ceux qui sont cités ci-dessus (2a) écrirais-tu en L.E. ?



A la dernière question, 12 garçons n'ont pas répondu. 41 % (14) ont répondu que s'ils étaient aidés par quelqu'un à la rédaction d'un journal intime, ils écriraient quand ils seraient contents, 20 % (7) quand ils seraient en colère, 12 % (4) pour que leur journal ne soit pas lu par d'autres. Les garçons qui écriraient pour pratiquer la langue et pour décrire des situations sentimentales graves représentent le même pourcentage : 12 %. Enfin, deux garçons (6 %) ont écrit qu'ils écriraient s'ils étaient tristes et un garçon (3 %) parce qu'il s'exprimerait mieux en L.E.

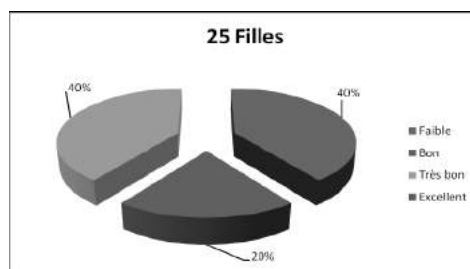
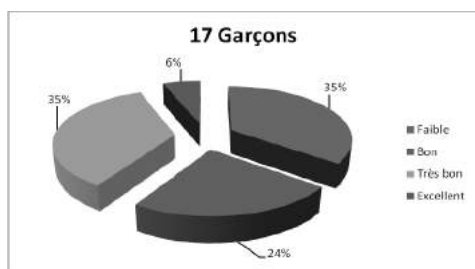


Parmi les filles qui ont répondu à cette question, 26 % (11) ont écrit que si elles étaient aidées par quelqu'un à la rédaction d'un journal intime, elles écriraient quand elles seraient contentes et 21 % (9) pour pratiquer la langue. Les filles qui tiendraient un journal intime si elles étaient tristes ou en colère représentent le même pourcentage : 16 %. Six (6) filles (14 %) écriraient en L.E. de peur que leur journal intime ne soit lu par d'autres personnes et trois (3)

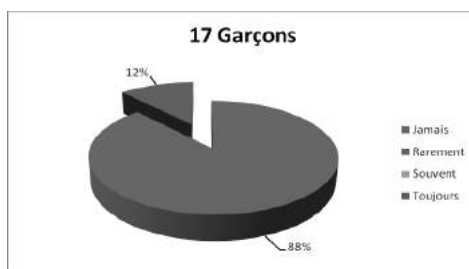
filles (17 %) parce qu’elles se sentiraient plus à l’aise pour décrire des situations sentimentales graves en L.E. Nous devons clarifier que si l’élève demandait de l’aide de la part de l’enseignant, cette aide serait limitée à l’utilisation adéquate du lexique ou à la forme correcte de la syntaxe d’une phrase. L’enseignant ne doit pas lire le journal intime en entier parce qu’il y a le risque du découragement de l’élève qui ne souhaite pas partager son vécu avec les autres.

3. 2. Lycée Professionnel

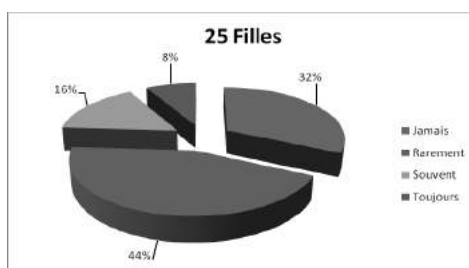
Niveau en L.E. :



1. Est-ce que tu as tenu un journal intime pendant une certaine période de ta vie ?

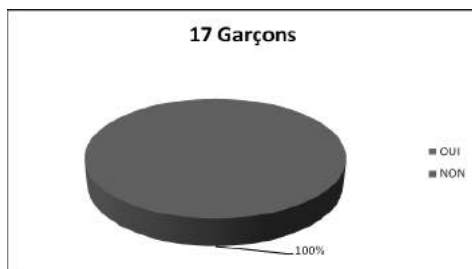


À la première question, 88 % des garçons ont répondu qu’ils n’avaient jamais tenu de journal intime (15) et seulement 12 % (2) ont répondu qu’ils tenaient rarement un journal intime.

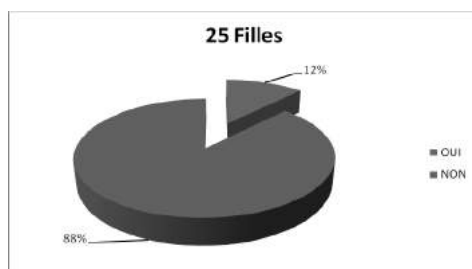


Concernant les filles, 44 % disent qu'elles tiennent rarement un journal intime, 32 % disent qu'elles n'ont jamais tenu de journal intime, 16 % qu'elles en tiennent souvent un et seulement deux filles (8 %) tiennent depuis toujours un journal intime.

2. Est-ce que tu as tenu un journal intime dans une langue autre que ta langue maternelle ?

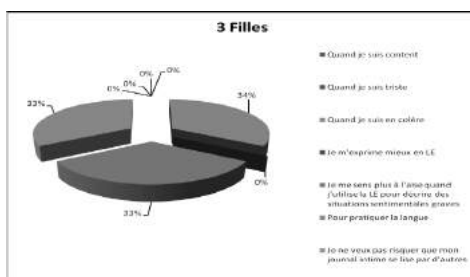


À la deuxième question, les garçons ont répondu qu'ils n'avaient jamais tenu de journal intime en L.E. : (100 %).



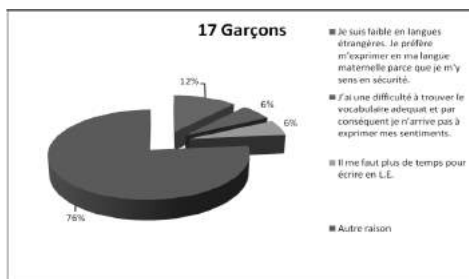
Quant aux filles, 88 % ont écrit qu'elles n'avaient jamais tenu de journal intime en L.E. et juste 12 % ont répondu positivement.

2a) Si oui, dans quel cas écris-tu en L.E. ? Choisis le cas le plus important pour toi parmi ceux qui sont cités ci-dessous :

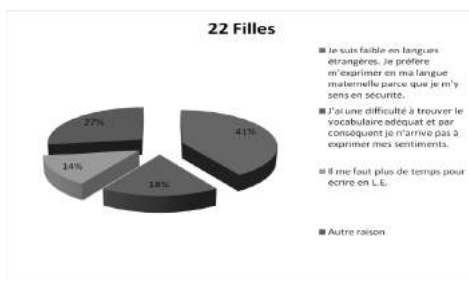


Les trois filles tiennent un journal intime en L.E. dans trois cas différents : la première quand elle est en colère, la deuxième pour pratiquer la langue et la troisième parce qu'elle se sent plus à l'aise en décrivant des situations sentimentales graves en L.E.

2b) Si non, explique pour quelles raisons, parmi celles qui sont citées ci-dessous, tu ne l'as pas fait jusqu'à aujourd'hui ?

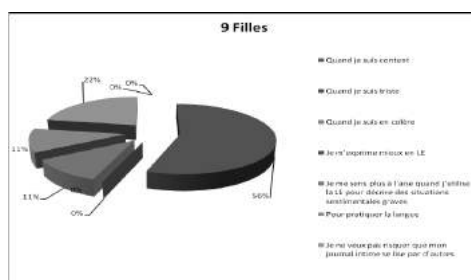


76 % des garçons ont présenté leurs propres raisons qui ne figurent pas dans le questionnaire. Deux garçons ont écrit qu'ils n'écrivent pas en L.E. parce qu'ils y sont très faibles, un garçon qu'il a des difficultés à trouver le vocabulaire adéquat et un dernier qu'il lui faut plus de temps pour écrire en L.E.



41 % des filles ont écrit qu'elles n'écrivent pas en L.E. parce qu'elles y sont faibles. 18 % ont écrit qu'elles ont des difficultés à trouver le vocabulaire adéquat en L.E. et 3 filles (14 %) ont répondu qu'elles n'écrivent pas en L.E. parce qu'il leur faut plus de temps. 27 % ont cité leurs propres raisons.

3. Si quelqu'un t'aidait à écrire ton journal intime (enseignant, programme informatique, etc.), dans quel cas parmi ceux qui sont cités ci-dessus (2a) écrirais-tu en L.E. ?



Il n'y a que 9 filles sur 22 qui ont répondu à cette question. Plus de la moitié des filles (5, à savoir 56 %) ont répondu qu'elles tiendraient un journal intime aidées par quelqu'un quand elles seraient tristes. 2 filles ont répondu qu'elles le feraient de peur que leur journal ne soit lu par d'autres, une fille pour pratiquer la langue et une dernière parce que c'est plus facile de décrire des situations graves en L.E.

4. Commentaires

Une fois les résultats de notre enquête exposés, au moyen de graphiques, nous présentons nos constatations concernant l'habitude des jeunes d'aujourd'hui par rapport au journal intime mais aussi leurs représentations à l'égard du partage du vécu et de leurs expériences.

4. 1. Collège

Notre première constatation concerne le fait que les jeunes adolescents n'ont pas l'habitude de tenir de journal intime. Rares sont les participants qui en rédigent un et encore plus rares ceux qui en rédigent un en L.E. Bien qu'on ait constaté, en réalisant cette enquête, que les collégiens (garçons et filles) apprennent des langues étrangères, surtout les filles, ils n'ont pas l'habitude de tenir un journal intime en L.E. 65 % des garçons n'ont jamais tenu de journal intime et parmi ceux qui en tiennent un, seulement un garçon le fait en L.E. 50 % des filles (12 sur 25) n'ont jamais tenu de journal intime. Parmi celles qui en tiennent un souvent, rarement ou depuis toujours, seulement 7 le rédigent en L.E. (7 sur 25). Les raisons pour lesquelles elles tiennent un journal en L.E. sont diverses. La raison la plus importante est qu'elles ne veulent pas que leur journal soit lu par d'autres. Le reste des collégiennes a écrit qu'elles tenaient un journal intime en L.E. quand elles voulaient exprimer des sentiments de joie, de peur, de colère et pour pratiquer la langue.

En ce qui concerne tous les participants, nous considérons important de présenter les raisons pour lesquelles ils ne tiennent pas de journal et spécialement en L.E. Les garçons écrivent :

- a) Ce n'est pas naturel pour un garçon de tenir un journal intime.
- b) Je n'ai pas le temps.
- c) Je n'y ai jamais pensé.
- d) Rien de plus ennuyeux qu'un journal intime.
- e) Je préfère m'exprimer oralement.
- f) Ce n'est pas nécessaire de tenir un journal intime.
- g) J'ai d'autres choses plus intéressantes à faire.
- h) Tenir un journal intime, c'est pour les filles.
- i) Je n'ai pas envie de tenir un journal.

Quant aux filles, elles donnent les raisons suivantes pour expliquer pourquoi elles ne tiennent pas de journaux intimes en L.E. :

- a) Je n'y avais pas pensé.
- b) Je n'ai pas le temps
- c) Ça ne me dit rien.
- d) Je préfère m'exprimer oralement plutôt que par écrit.
- e) Ça ne sert à rien de tenir un journal, spécialement en L.E.

4. 2. Lycée Professionnel

En général, le pourcentage des lycéens (lycée professionnel) ayant participé à notre enquête, a été restreint. Les jeunes adolescents n'ont pas été très enclins à remplir le questionnaire, c'est pourquoi les réponses à certaines questions manquent. 17 lycéens et 25 lycéennes qui fréquentent un lycée professionnel de notre ville ont participé à notre enquête.

Afin d'expliquer pourquoi ils n'ont jamais tenu de journal intime, particulièrement en L.E., 76 % des garçons ont indiqué leurs raisons :

- a) Ça ne m'intéresse pas.
- b) Tenir un journal intime, c'est une affaire de filles. Les garçons s'expriment oralement.

Seulement 2 garçons sur 17 ont mentionné qu'ils se sentent trop faibles en L.E. pour l'utiliser à la rédaction d'un journal.

41 % des filles se considèrent trop faibles aussi pour tenir un journal en L.E. (9 sur 22). 27 % ont spécifié leurs raisons :

- a) Je ne veux pas écrire en langue étrangère. Je préfère ma langue maternelle.
- b) Je ne trouve pas la raison d'écrire en une autre langue que ma langue maternelle.

Aucun garçon n'a répondu à la dernière question. Il semble qu'ils restent indifférents à la perspective d'une aide pour la rédaction d'un journal intime. La réaction à la même question

n'est guère meilleure chez les filles. Seulement 9 sur 22 y ont répondu et un peu plus de la moitié (56 %) ont écrit qu'aidées par quelqu'un, elles tiendraient un journal intime en cas de tristesse ou de déception.

5. Commentaires généraux

Les résultats de notre enquête nous ont permis de constater qu'en général les adolescents sont plutôt indifférents envers la pratique du journal intime et surtout envers celle du journal intime en L.E. Bien que la majorité des jeunes adolescents maîtrisent bien une ou deux langues étrangères, ils ont sincèrement déclaré qu'ils n'avaient jamais pensé à utiliser la langue étrangère comme moyen d'expression de leurs sentiments. Très peu de ceux qui utilisent la L.E. pour rédiger leur journal intime le font pour protéger leurs textes du regard indiscret de parents ou d'amis, ou pour pratiquer la langue. Le manque de vocabulaire adéquat ainsi que de temps sont venus s'ajouter aux inconvénients de l'écriture de soi en L.E.

De surcroît, les résultats obtenus ont révélé que si les jeunes adolescents s'abstiennent de tenir un journal intime, ce n'est pas un phénomène socioculturel qui est lié à leur établissement scolaire et au niveau de compétence des jeunes qui le fréquentent (voir Lycée Professionnel). Nous nous sommes rendu compte que malheureusement, il s'agit d'un phénomène généralisé qui touche tous les élèves indépendamment des couches sociales ou des milieux socioculturels auxquels ils appartiennent.

Il semble que les élèves dévalorisent le fait de s'exprimer par écrit à travers une pratique classique comme la tenue d'un journal intime et que l'utilisation d'une langue étrangère ne les incite pas davantage à se livrer à la rédaction d'un journal intime. En d'autres termes, la L.E. en tant que telle ne peut pas servir de tremplin pour que les jeunes commencent à s'adonner à l'écriture de soi.

Nous devons bien sûr noter que la conception de l'intimité évolue avec les nouvelles technologies (blogs, Facebook, etc.) et que les jeunes s'expriment et partagent leur vécu à travers ces réseaux, mais la possibilité d'utilisation de ces supports numériques par les jeunes n'a pas été examinée dans le cadre de cette enquête. Nous considérons que d'autres aspects de la question seraient révélés si ce genre d'étude était poursuivi.

Conclusion

Cette enquête, malgré les difficultés rencontrées (comme l'échantillon composé d'élèves provenant de types d'établissements différents), nous a aidées à extraire quelques conclusions. Nous considérons que l'écriture de soi peut fournir des occasions d'ouvrir des voies à l'enseignement de l'écrit et de conduire le scripteur à la connaissance de soi-même. Rien n'empêche les enseignants des langues d'éveiller le désir chez leurs apprenants d'écrire un journal intime en L.E., ne serait-ce que de temps en temps. Nous pouvons être certain(e)s que les apprenants seront les gagnants de cet effort à tous les niveaux : sur le plan de la capacité à apprendre à apprendre et de l'autodéfinition par rapport à la langue/culture qu'ils apprennent

mais aussi au niveau psychologique parce qu'en exprimant ses sentiments, les apprenants se sentent plus équilibrés.

Plus particulièrement, nous voudrions souligner que le vécu de chaque élève, les ressources personnelles d'apprentissage, les savoirs préalables, les acquis antérieurs (intra- et extra-scolaires), les représentations à l'égard de la langue/culture qu'il apprend, sont des « bagages » précieux que chaque apprenant apporte en classe. Au niveau psychologique pendant l'écriture du journal intime, le sujet « plonge » dans sa profondeur, il réfléchit sur lui-même, et il se connaît mieux, tout en mesurant ses possibilités d'expression en L.E. mais aussi ses faiblesses. Cotin (2009 : 8) écrit à ce propos : « Écrire c'est aussi explorer et accepter d'explorer l'image de soi à travers un processus de découverte car tout n'est pas planifié ou donné d'emblée ». On pourrait dire qu'il s'agit de « facettes » de sa propre personnalité, mais ce qui est important, c'est qu'on familiarise les élèves avec la rétrospection et, par conséquent, on aide l'apprenant à se construire plus facilement son identité, son image de soi.

Certes, notre recherche n'a pas été exhaustive, et nous souhaitons qu'elle puisse constituer le point de départ pour d'autres recherches qui déboucheraient sur d'autres résultats fructueux. Par exemple, le journal intime, outil précieux entre les mains de l'enseignant, pourrait être examiné sous un autre angle : il peut contenir des données psychoaffectives et sociales chez les apprenants, qui seraient précieuses pour expliquer certaines de leurs attitudes ou difficultés en classe de langue (Bhushan, 2008 : 193-207). En outre, nous croyons qu'il serait d'une grande importance d'examiner l'attitude des enseignants de L.E. envers l'utilisation du journal intime en classe de langues vivantes, d'autant plus que nous savons que cela est une lacune dans leur formation.

Pour conclure, nous espérons que notre contribution sera utile à tous ceux qui souhaiteraient se lancer dans l'utilisation des journaux intimes en classe et vivre cette nouvelle aventure dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, tout en prenant en compte tous les aspects que nous avons présentés plus haut.

Références bibliographiques

- AMIEL H.-F., 1987, *Du journal intime* (préface de Roland Jaccard), Bruxelles, Éditions Complexe, coll. « Le regard littéraire ».
- BAIDER F. et CİSLARU G., 2013, *Cartographie des émotions. Propositions linguistiques et sociolinguistiques*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, coll. « Sciences du langage et Traduction ».
- BHUSHAN T., 2008, « Le sujet écrivain, des journaux intimes aux blogues : quels enjeux pour la didactique de l'écriture ? », *Recherches et Travaux*, n° 73, p. 193-207. Disponible sur : <<http://journals.openedition.org/recherchestravaux/320>>.
- BUVET P.-A., GIRARDIN C., GROSS G. et GROUD C., 2005, « Les prédicats d'affect », *Lidil*, n° 32, p. 125-143. Disponible sur : <<http://journals.openedition.org/lidil/104>>.
- CHIANTARETTO J.-F. (dir.), 1996, *Écriture de soi et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan.
-

- COTIN M., 2009, *Scripturalité. Écriture et pratiques culturelles*, Paris, L'Harmattan, coll. « Nouvelles Études Anthropologiques ».
- HESS R., 1998, *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos.
- HESS R., 2005, *Le journal des idées, le journal des moments*, Sainte-Gemme, Presses Universitaires de Sainte-Gemme, tome 1.
- FONVIEILLE R., 2012, « Le journal de bord de classe, outil d'autoformation des enseignants », in A. MUTUALE (dir.), *Le journal des moments. L'atelier de Remi Hess*, Sainte-Gemme, Presses Universitaires de Sainte-Gemme.
- FRIJDA N., 1993, « Appraisal and Beyond », *Cognition and emotion*, vol. 7, n° 3/4, p. 225-231.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1986, *L'implicite*, Paris, Armand Colin.
- KROHNE H. W., HOCK M. et KOHLMANN C.-W., 1992, « Coping dispositions, uncertainty and emotional arousal », *International review of studies on emotion*, vol. 2, p. 73-95.
- PAVLENKO A., 2005, *Emotions and Multilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PLANTIN C., 2011, *Les bonnes raisons des émotions, principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*, Berne, Peter Lang.
- SCHERER K., 2000, « Psychological models of emotion », in J. C. BOROD (dir.), *The Neuropsychology of Emotion*, New York, Oxford University Press, p. 137-162.
- SENOUSSI M., 2010, « Pour une exploitation didactique de l'écriture personnelle : expérience d'un atelier d'écriture en FLE », *Synergies Algérie*, n° 11, p. 107-120. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Algerie11/massika.pdf>>.
- VYGOTSKI L. S., 1997 [1985], *Pensée et Langage*, trad. par Françoise Sève, Paris, Éditions La Dispute.
-

L'enseignement de la langue-culture française en Algérie

Aldjia OUTALEB-PELLÉ

Université de Tizi Ouzou, Algérie

Introduction

André Martinet (1967 : 21) considère qu'une « langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique ». À ce propos, nous sommes amenée à considérer dans la langue, l'expression de toute une culture dont elle est une partie intégrante, et à reconnaître qu'il y a une correspondance rigoureuse entre langue et culture. En effet, comme le fait remarquer Claude Lévi-Strauss (1958 : 78) « le problème des rapports entre langue et culture est un des plus compliqués qui soient » ; en d'autres termes, il existe des liens étroits entre langue et culture, même s'ils ne sont pas toujours faciles à déterminer. Ainsi, expression et partie intégrante d'une culture, la langue donne accès à la vision et à la compréhension de la communauté qu'elle caractérise.

Cette recherche s'inscrit dans la didactique des langues dont le point central est l'apprentissage du français langue étrangère. Au-delà d'un manque de concordance entre les contenus des textes officiels et les contenus des programmes et des livres scolaires, nous avons remarqué que les élèves restaient en marge des objectifs tracés dans les programmes malgré un nombre élevé d'heures d'apprentissage de la langue française (Outaleb-Pellé, 2010).

Aujourd'hui, nous poursuivons une étude antérieure (*ibid.*) en nous centrant sur les fondements de la langue française en rapport avec la culture. Le but de cet article est de démontrer l'existence de relations entre la langue et la culture. Pour bien saisir ces rapports, il importe de connaître ce que chacune de ces notions représente exactement.

À travers un questionnaire-débat mené auprès de quelques étudiants inscrits en Master de français à l'université de Tizi Ouzou, nous avons tenté de savoir si la langue française enseignée est « chargée », « porteuse » de marques culturelles.

Nous allons, dans la première partie de cet article, dresser un état des lieux de l'ancrage de la langue française en Algérie, étant donné que ceci a un impact sur son enseignement/apprentissage. Nous évoquerons également la relation existant entre langue et culture. Pour finir, nous nous pencherons sur le statut du français dans l'enseignement public en Algérie.

Dans un second temps, nous étudierons et analyserons les propos des étudiants à l'égard de l'enseignement du français, portant (ou pas) sur la culture, de leurs attitudes envers cette langue, des difficultés rencontrées dans cet apprentissage. L'étude et l'analyse des propos des

étudiants nous serviront en même temps à proposer des pistes de travail et à aboutir à un meilleur enseignement ; en d'autres termes, nous pourrions situer la place à réserver à la culture de la langue française.

1. Relation langue-culture

La langue étant un élément fondamental de la culture, elle est aussi une condition de la culture « l'une et l'autre s'édifient au moyen d'oppositions et de corrélations, autrement dit, en relations logiques » (Lévi-Strauss, 1958 : 78-79). Le concept de « langue-culture » fait également référence aux travaux de Robert Galisson et à ceux de Louis Porcher. Robert Galisson (1994 : 21) a bien mis en valeur le lien étroit entre la langue et la culture : « on a trop longtemps sacrifié la culture à la langue. En effet, si celle-ci est elle-même culture, elle est d'abord... un moyen d'accès à la culture, pas une fin en soi ».

Cette interrelation entre la langue et la culture constitue un point central de l'enseignement du français, aussi, est-il plus que nécessaire d'envisager l'approche du fait culturel. Il est donc fondamental de prendre en considération la culture associée à la langue. Cependant, cette culture à laquelle fait référence Robert Galisson n'a pas pour objectif de « fabriquer » des étrangers sur le modèle des Français, mais de donner des outils pour comprendre les autres et être compris par eux. Comment peut-on donc enseigner une langue sans la culture, une des conditions nécessaires à la construction du sens et des perceptions et représentations de l'Autre ?

2. La langue, un élément très important de la culture

D'une part, la culture est constituée de plusieurs éléments, tels que les croyances, les coutumes, l'outillage de travail, les arts, les comportements, en d'autres termes, tout ce qui sert à l'homme pour vivre en communauté. Elle comprend aussi la langue qui lui permet de communiquer avec ses semblables et de maintenir des relations sociales.

D'autre part, la langue n'est pas un système de signes organisés. Elle n'est pas une nomenclature de mots à apprendre pour prétendre la connaître et la pratiquer. Et, si connaître la grammaire, la syntaxe, le lexique d'une langue donnée permet de communiquer, il faut se demander si la communication va au-delà du sens des mots et atteint une certaine complicité avec l'interlocuteur ou la compréhension de la dimension sociale de l'Autre. En effet, c'est l'énoncé comme un tout, et non les mots, qui a du sens, qui signifie quelque chose et qui forme le discours, c'est dans ce sens que Louis Porcher explique pourquoi toute traduction est une trahison. Il rappelle aussi que la communication ne se limite pas à la linguistique. Et tout comme Robert Galisson, il assure que la gestuelle, la posture, la proxémique sont autant significatifs que les énoncés verbaux.

La culture constitue une composante et de chaque individu et de la langue dans laquelle il s'exprime. Il n'y a pas de culture sans langue comme il n'y a pas de langue sans culture. La

langue constitue une partie de la culture, et il est nécessaire de rappeler que la langue est un aspect très important de la culture, car en plus de permettre à l'homme de communiquer avec ses semblables, elle lui donne la possibilité de communiquer, de partager tous les éléments véhiculés par la culture. La langue est donc non seulement une partie de la culture d'un peuple, mais elle révèle également la façon de penser et de réagir des individus. La langue est non seulement le produit de la culture mais elle est aussi l'élément nécessaire pour la transmission de la culture. À ce propos, nous nous demandons quelle place on doit accorder à la culture dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

3. La place du français en Algérie

L'Algérie est caractérisée « officiellement » par une quasi homogénéité linguistique : l'arabe standard ou littéraire, ayant le monopole de langue nationale et officielle. Dans la réalité, ce paysage linguistique est différent : à côté de l'arabe littéraire, langue officielle, coexistent :

- des variétés de celle-ci qui servent d'idiome de la communication familiale et sociale ;
- le berbère et ses variétés ;
- le français, langue étrangère officiellement mais qui, en réalité, assure le rôle de langue de communication entre les Arabes et les Berbères, et les Berbères kabylophones entre eux.

Paradoxalement, si dans ses fonctions scolaires, le français ne concurrence pas l'arabe, dans le milieu professionnel, il jouit d'une perception positive. Au lendemain de l'indépendance du pays, la langue française occupait une place importante dans les usages administratifs, institutionnels, économiques et scolaires-éducatifs. L'arabe littéraire était limité à la pratique religieuse et au domaine de la justice tandis que ses variétés dialectales étaient utilisées pour les communications sociales ; une situation qui a beaucoup contribué à maintenir en première position le français et donc à privilégier la formation d'une élite francophone.

Les liens historiques, mais surtout conflictuels, entre les deux langues, le français et l'arabe, se traduisent par une ambivalence : pour les uns, notamment en Kabylie, le recours au français est ressenti comme un moyen, une langue, permettant l'ouverture sur le monde extérieur et l'enrichissement des compétences intellectuelles et professionnelles ; pour d'autres citoyens, le français est vécu, sur le plan affectif, comme une forme d'insécurité voire « la langue de l'ennemi » allant jusqu'à provoquer son rejet. C'est ainsi que cette « langue étrangère » est, pour certains, une source d'épanouissement intellectuel, de rigueur scientifique et d'ouverture à des civilisations étrangères ; et pour d'autres, une entrave, un reniement à l'affirmation de l'identité arabo-musulmane, une menace contre la langue et la culture arabes (Miled, 2008 : 198).

Aujourd'hui encore, dans les milieux professionnels, le français a une place de choix ; il en

est de même dans les domaines des sciences et de la technologie, en dépit d'une concurrence exercée par l'anglais. Les emplois disponibles dans ces secteurs revendiquent explicitement des compétences en langue française.

4. Le statut du français dans l'enseignement

Durant la période coloniale, le français était la seule langue d'enseignement. Depuis la guerre de libération (1954), le gouvernement en place voulait retrouver les anciennes valeurs du pays : ancrer chez le peuple algérien le symbole de l'unité, laquelle étant liée à la langue et la culture arabes.

Ce principal objectif ne peut se manifester autrement que par l'arabisation du pays, en général, de l'enseignement, en particulier. Pourtant l'Algérie est plurilingue : le français, l'arabe et ses dialectes, le berbère et ses dialectes et d'autres encore sont parlées par les différentes populations qui occupent le territoire. Par crainte qu'il entraîne la séparation et la division du peuple, ce plurilinguisme naturel a été immédiatement annihilé par le gouvernement en place ; et pour représenter l'Algérie « monolingue », comme le proclame le gouvernement, il est nécessaire et même impératif que tous les enfants scolarisés à l'école unique, publique et gratuite, apprennent la langue arabe, la langue du Coran, considérée comme moyen de l'expression identitaire et facteur de solidarité communautaire ; la langue arabe assure des fonctions institutionnelles puisqu'elle est la langue officielle unique, la langue de la scolarisation, la langue de l'administration et la langue du culte (Ferguson, 1959).

Ainsi donc, la politique éducative/scolaire participe au processus d'unification nationale. La question de l'identité a eu comme corollaire une politique d'arabisation ayant entraîné un débat sur la place et le statut du français : de langue d'enseignement, elle devient la première langue étrangère à enseigner avec un volume horaire et un coefficient bien réduits.

Paradoxalement, comme le spécifient les instructions officielles (2006), l'enseignement de la langue française est mené sur la base de documents authentiques :

L'accent est mis sur l'enseignement de la langue française indissociable de l'enseignement de la culture [...] Ainsi, l'enseignement de la langue vise la maîtrise de l'outil linguistique (étude du fonctionnement de la langue à travers les textes) qu'en termes de communication (production de discours). Il s'agit d'enraciner l'apprentissage de la langue française dans le besoin d'échanges et de communication avec l'autre, l'étranger. Des activités dynamiques permettront aux élèves de s'approprier la langue, de comprendre la culture qu'elle véhicule, de réagir, de réfléchir et d'échanger avec un groupe.

À partir de ces quelques repères, mettant en évidence l'évolution du français à travers l'Histoire et dans ses liens avec les langues arabe et berbère ainsi que leurs variétés, nous pouvons proposer des perspectives didactiques appropriées à l'enseignement/apprentissage du français.

5. Présentation du corpus

L'enseignement des langues-cultures pose, de nos jours, une véritable problématique car avec le phénomène de la mondialisation, il constitue un médiateur favorisant l'adaptation dans les milieux étrangers et le rapprochement entre les peuples.

Nous tenterons d'articuler, à travers les réponses apportées à notre questionnaire-débat mené auprès des étudiants de langues étrangères, les relations existant entre la langue, la culture, les représentations, les attitudes de ces étudiants face à l'enseignement du français langue étrangère (FLE). L'échantillon de recherche, partie de la population sur laquelle l'enquête a été effectivement menée, est constitué d'un groupe d'étudiants (100 sujets) inscrits en Master, option « didactique du français » à l'université de Tizi Ouzou. À l'issue du Master 2 et après soutenance d'un mémoire, certains d'entre eux, ceux ayant réussi au concours professionnel, dans le domaine de l'enseignement, seront amenés à enseigner la langue française dans les institutions publiques (primaire, collège, lycée). Cet échantillon est bien représentatif de l'effectif des étudiants inscrits en Master de didactique.

Nous avons soumis les personnes interrogées à une série de questions ouvertes à travers lesquelles elles pouvaient transmettre librement leurs points de vue sur leurs futures carrière et méthodologie de travail, ainsi que sur les contenus des programmes... Notre recherche est fondée sur une investigation composée de deux groupes de questions correspondant à des paramètres précis. Les questions sont réparties comme suit :

- celles portant sur les connaissances de l'étudiant. Elles permettent d'évaluer les compétences linguistique et générale des répondants.
- celles faisant référence aux connaissances méthodologiques et critiques de l'étudiant. Elles permettent d'évaluer leurs compétences en didactique.

Ces deux groupes de questions permettent ainsi d'apprécier de manière assez précise les compétences culturelle et générale des étudiants (futurs enseignants), ainsi que leur efficacité en didactique de l'enseignement/apprentissage du français.

Par ailleurs, cette batterie de questions est conçue afin d'évaluer les aptitudes à enseigner des futurs enseignants. Les éventuelles réponses fournies découlent, en principe, de l'hypothèse selon laquelle les compétences culturelle et générale du futur enseignant ont un impact significatif sur son efficacité didactique en cours de langue.

6. Questions portant sur les connaissances des étudiants

Les questions, portant sur les connaissances des étudiants, ont été formulées dans un ordre tel qu'il est présenté dans ce qui suit.

6. 1. « Selon vous, qu'est-ce que la culture ? »

L'objectif de cette question est d'évaluer le niveau du futur enseignant. En effet, plus un enseignant est compétent sur le plan culturel, plus il l'est aussi sur le plan de la didactique

de la langue. En majorité, les résultats scolaires des élèves sont étroitement dépendants des aptitudes des enseignants et plus ces dernières sont affinées, plus les résultats des élèves devraient être performants « les résultats scolaires dépendent fortement des pratiques des écoles et de celles des enseignants [...] dans leur salle de classe » (Caillods, 2004 : 1). Ainsi, donc, les enseignants doivent apprendre en permanence et inciter les élèves à apprendre également dans tous les domaines.

Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1988) définit la culture comme un ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, un ensemble des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et des coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations. La culture peut être perçue comme la manière par laquelle nous vivons et résolvons les problèmes auxquels nous sommes confrontés. La culture est l'ensemble de traits caractérisant le mode de vie d'un groupe humain organisé, d'un peuple ou d'une société. Le dictionnaire *Larousse* (2000), quant à lui, définit la culture comme relative à toutes les activités qui particularisent les peuples. Elle concerne l'ensemble des usages, des coutumes, des manifestations artistiques religieuses et intellectuelles qui distinguent un groupe, une société d'une autre.

Pour répondre à notre première question, les étudiants interrogés rejoignent plus ou moins les définitions que nous avons relevées dans les divers dictionnaires. Nous avons recueilli les plus récurrentes :

- « La culture fait référence aux connaissances des groupes humains vivant dans une même société » ;
- « Ce sont des manières de penser, d'agir, de vivre, partagées par de nombreuses personnes vivant en collectivité » ;
- « La culture est représentée également par la langue, les croyances, les habitudes transmises d'homme à homme dans une société précise » ;
- « La culture est tout ce qui permet à l'homme de vivre en société, en communauté ».

Pour définir la notion de « culture », les étudiants interrogés ont établi des relations fortes entre les termes référant à toutes les connaissances, aux croyances, aux pensées, à la langue et aux habitudes, éléments de la culture qui permettent à l'homme de vivre en société.

6. 2. « Quel lien voyez-vous entre langue et culture ? »

La langue évoque et véhicule la culture et toutes les significations culturelles. En effet, aucun trait culturel n'existe indépendamment de la langue (Porcher, 1982). La langue est l'élément, l'expression la plus visible de cette culture. Enseigner le fonctionnement d'une langue étrangère ne suffit pas. Comme la langue et la culture sont indissociables, il faut faire prendre conscience à l'apprenant qu'il existe une relation de réciprocité entre la langue et la culture ;

en d'autres termes, la langue est dans la culture et la culture est également dans la langue.

À cette question, les réponses sont diverses. Certains avis rejoignent la relation inextricable entre langue et culture. Un étudiant nous demande : « Peut-on réellement enseigner une culture et peut-elle s'apprendre comme on enseigne et on apprend une langue ? » Les réponses de ses camarades se font hésitantes, mais virent plutôt à la négative. L'un nous confie : « Je suppose que la culture d'une langue étrangère ne s'acquiert que par une longue expérience dans le milieu des natifs ». Un autre réplique : « Même dans le milieu des natifs, des Français, par exemple, un étranger peut très bien maîtriser la langue française mais peut ne pas s'intéresser à la culture française ».

Allant dans le même sens, un autre prend la parole et nous a posé cette question : « Peut-on considérer comme ayant la culture française les Algériens dont la langue d'usage est le français ? Car, on peut utiliser le français comme instrument de communication sans pour autant être imprégné de la culture française ». Enfin, un autre s'exprime ainsi : « La langue dans laquelle on s'exprime signale l'identité culturelle et influence aussi le mode de pensée de l'individu. La langue, la pensée, la culture, l'identité sont inséparables. Par exemple, les Algériens qui s'expriment quotidiennement en français sont pro-Français. Ils s'identifient aux Français car ils sont très proches de la culture française ».

6. 3. Une langue – plusieurs cultures / une culture – plusieurs langues

La langue reflète naturellement la culture. Elle exerce sur ses locuteurs une contrainte et leur sert de moyen d'identification et de protection contre les autres (Grandguillaume, 1979). Telle langue reflète et symbolise non seulement une culture définie, mais elle en est aussi une clé importante. D'un point de vue instrumental, elle donne accès à des paroles ou discours spécifiques qui ne peuvent être compris par l'interlocuteur que s'il est imprégné des traits culturels véhiculés par cette langue.

Cependant, il apparaît que telle langue peut véhiculer les valeurs de cultures diverses et qu'inversement, une culture peut s'exprimer à travers diverses langues. C'est l'exemple donné par Pierre Bourdieu (1982) des pays qui prétendent à l'homogénéité de leurs groupes humains alors que les pratiques linguistiques de ces groupes sont diverses.

Les avis divergents des étudiants interrogés n'ont pas manqué sur ce point : « Le gouvernement algérien, non seulement ne reconnaît pas les langues parlées autres que l'arabe classique et les cultures diverses existant depuis des millénaires sur son territoire, mais il les étouffe sévèrement. Il continue dans son "entêtement" à déclarer que la seule langue officielle du peuple algérien est l'arabe et sa culture est arabo-islamique. Or, le peuple parle différentes langues maternelles, pratique la même culture ». Une fille, allant dans le même sens que son voisin, prend facilement la parole : « Pour dire les choses autrement, le caractère linguistique et culturel supposé ou imposé et dit homogène est complètement faux en réalité. Par exemple, le peuple kabyle et le peuple arabe vivant sur le même territoire sont totalement différents sur les plans linguistique et culturel ».

Un autre étudiant, ayant bien suivi les commentaires de ses camarades, apporte des compléments. Il s'exclame ainsi : « Et qu'est-ce qu'on dirait de tous les peuples qui parlent arabe ? Hein, ils ont tous la même culture ? Mais non, c'est faux !!! Je dirai que l'espace, en tant que lieu géographique, constitue le phénomène fondamental dans la survie de la culture et est le gardien des liens sociaux dont la langue et la culture ». Le voisin, très intéressé par la question, riposte : « Les langues n'ont pas de limites naturelles, dans le sens où il n'y a pas de frontières entre les langues. On parle le français un peu partout dans le monde. Les gens voyagent et ont toujours voyagé ; ils emportent leurs symboles identitaires ou "héritage", constitués par leurs langues, cultures, noms... ». Pour dire les choses autrement, un étudiant se précipite et déclare : « Ce que nous devons bien comprendre est qu'une langue s'acquiert alors que la culture, faisant partie de ses origines, se transmet car elle est prescrite. C'est comme une ordonnance, on ne peut pas la modifier ».

7. Questions relatives à la didactique

Tout comme les questions portant sur les connaissances des étudiants, les questions relatives à la didactique ont également été formulées dans un ordre que voici.

7. 1. « Qu'est-ce qui peut justifier l'introduction de la dimension culturelle dans les cours de langue ? »

Dans le cadre de la mondialisation et des déplacements des populations, l'enseignement des langues étrangères s'impose de lui-même. En outre, la dimension culturelle n'est pas à négliger. Les étudiants interrogés ont développé cet aspect en ces termes :

- « Par exemple on ne s'adresse pas de la même façon en français selon que l'on a cette langue comme maternelle ou étrangère. Par exemple, dans les langues arabe ou kabyle, il n'existe qu'un seul pronom « tu » lorsqu'on s'adresse à son interlocuteur, qu'on le connaisse en ami ou qu'il soit un étranger. »
- « Effectivement, enchaîne un autre étudiant, il ne s'agit pas ici d'un problème d'apprentissage de la langue française, mais il faut prendre en considération les conditions d'utilisation d'un message. La politesse, la galanterie, le respect s'expriment aussi à l'aide de mots. »

Ces réflexions mettent effectivement en évidence qu'aussi bien dans la langue française que dans le cas des langues maternelle, seconde ou étrangère, il n'y a pas de communication qui véhicule un sens, si l'on ne prend pas en compte la dimension culturelle qui préside aux échanges. En effet, l'apprentissage d'une langue comporte une part de connaissances qui permet de s'exprimer et de comprendre la langue de l'Autre : c'est la dimension culturelle que partagent les locuteurs natifs d'une langue. Un simple geste, un clin d'œil, un petit sourire entre deux personnes ayant la même culture est très vite saisi mais, au contraire, il pourrait

être inaccessible à un étranger.

La pratique de l'enseignement de la culture simultanément à celle de la langue amène les apprenants à communiquer dans une démarche interactive. Ainsi l'apprenant est-il motivé dans son apprentissage car ce dernier est réel, concret.

7. 2. Quels éléments de la culture francophone sont présentés dans les manuels scolaires algériens ?

L'interrelation entre la langue et la culture constitue un point central de l'enseignement du français dans notre contexte, car si le culturel sous-tend le linguistique et réciproquement, il n'en reste pas moins nécessaire d'envisager une approche spécifique du fait culturel. L'enseignement de la culture est donc sous-jacent à l'enseignement de la langue, mais son omission des programmes scolaires conduit à l'apprentissage mécanique du fonctionnement de la langue, de la pratique instrumentale de la langue.

Les dernières instructions officielles émanant du Ministère de l'enseignement et de l'éducation (2006) stipulent que l'enseignement ne doit pas être limité à l'acquisition d'un contenu linguistique du français, langue étrangère, à un savoir de type mécanique qui demande de la mémorisation que de compréhension et de la communication. L'objectif général est plutôt :

- d'atteindre une compétence culturelle qui développe le savoir, le savoir-faire, le savoir-être de l'apprenant ;
- de mettre l'accent sur l'altérité, c'est-à-dire, apprendre à l'élève à s'adapter, à communiquer avec ceux qui appartiennent à cette langue-culture.

Les réponses, très nombreuses à cette question, sont unanimes :

- « Les programmes annoncent que les contenus des manuels sont composés de documents authentiques en référence à la langue française. Nous ne voyons que des avantages à l'utilisation de ce genre de documents. Malheureusement, il n'en est rien, en réalité, car les textes soumis à l'étude sont très loin de l'authenticité. Les vieux contenus des programmes sont maintenus pendant des décennies ».
 - « Les enseignants se contentent de suivre à la lettre ce que leur dictent les inspecteurs. Ils finissent, par la suite, par apprendre par cœur leur programme et ne sont jamais prêts à suivre un autre ».
 - « Seul le fonctionnement de la langue intéresse les enseignants. Ces derniers ne font que respecter à la lettre le livre scolaire ».
 - « Les activités proposées sont trop longues et fastidieuses aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Souvent, les apprenants se lassent vite et font du tapage en cours ».
 - « Les enseignants ne sont pas autorisés à utiliser des méthodes autres que celles choisies par l'équipe pédagogique ».
 - « Seules la grammaire avec les exercices et l'explication de textes se font pendant les
-

cours de français. Et les élèves, peu conscients ou même inconscients de la dimension culturelle, pensent qu'il ne faut travailler pendant des années que la grammaire, la conjugaison, l'enrichissement du vocabulaire, etc. ».

- « Les enseignants s'occupent de la langue, de son fonctionnement ; ils négligent ainsi la culture : ils travaillent, d'un côté, sur la grammaire, d'un autre, sur les textes et leur explication ».
- « Effectivement, dans la majorité des pays arabes, les hommes aiment afficher leurs identités et les mettent en valeur si bien qu'ils refusent celles des Autres. Par exemple, dans les programmes scolaires algériens, ils refusent la présence de la culture de l'ancien colonisateur ».

Pour Robert Galisson (1991), l'apprentissage de la langue ne peut se faire sans prendre en compte la culture. C'est pourquoi il est plus judicieux, en didactique des langues étrangères, de parler préférentiellement de l'enseignement/apprentissage de langue-culture. Les futurs enseignants de français interrogés sont du même avis, cependant, ils déplorent :

- « Trop souvent, l'aspect culturel n'est pas pris en charge par l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence du français. La plupart des enseignants, devant faire face aux contraintes de temps pour terminer les programmes imposés par leurs tutelles, favorisent seulement l'aspect linguistique, et ce, au détriment de la dimension culturelle ».
- « L'enseignement de la langue sans sa culture est non seulement moins attractif pour les apprenants mais on ne peut non plus concevoir une vraie communication avec le natif de la langue cible. Il est impossible de comprendre l'Autre si l'on ne connaît pas sa culture ».

7. 3. Quels éléments culturels enseigner ?

Les documents authentiques de différentes natures, comme l'interview, la publicité, la caricature, etc., constituent d'excellents supports culturels sur lesquels l'enseignant de français peut aisément travailler. Dans ce cas, le travail mené en classe ne dissocie aucunement la langue de la culture. La lecture, l'analyse et l'interprétation du document se font à travers un travail d'échange entre les enseignés et l'enseignant, et entre les enseignés eux-mêmes. Le rôle de l'enseignant est d'amener progressivement ses élèves vers une réelle interprétation de signes et d'indices : être capable de mener un débat, résumer un texte, commenter un documentaire ou un événement suivis à la télévision.

Comme tout discours, cette interaction avec la culture est automatiquement insérée dans une situation de communication caractérisée par la présence d'éléments primordiaux : qui parle, à qui, dans quelles circonstances, selon quelle intention, etc. Les avis des étudiants ne se sont pas fait attendre :

- « S'il est vrai que l'enseignement des langues est inséparable de la culture, il semble
-

pertinent d'introduire des indices sur les conditions sociales et professionnelles des Français, de leur cuisine, de leur système de protection sociale, de santé, de leur gestuelle, de leur vie quotidienne : nourriture, habillement, boissons, etc. Des contenus qui répondent à des besoins socio-économiques et qui suscitent en même temps, chez les apprenants, une forte volonté d'apprentissage de cette langue ».

- « Les relations au travail sont également importantes car elles sont différentes des nôtres. Les Français ont une vie quotidienne différente de la nôtre, aussi, est-il important de faire, au moins, de temps en temps, allusion aux activités et aux conditions de travail, à leurs loisirs, à leurs vacances... ».
- « Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, je cite ici le français, les programmes scolaires ne doivent pas ignorer les pratiques et les fêtes religieuses des Français natifs. Les introduire dans les manuels veut tout simplement dire savoir et/ou apprendre à connaître et à accepter l'Autre avec toutes ses différences ».

En guise de conclusion

La principale conclusion que nous proposons, selon notre étude et les résultats auxquels nous avons abouti, est que dans l'enseignement d'une langue étrangère, la connexion avec la culture qui y est associée, est fondamentale. La communication entre l'apprenant d'une langue étrangère et un natif reste très souvent incompréhensible si on ne tient pas compte des traits culturels. Le concept de la culture ne doit plus être négligé dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il doit se trouver au cœur de la didactique des langues étrangères. Ce genre d'enseignement/apprentissage ne peut avoir que des effets positifs sur l'apprenant : outre l'apprentissage rapide de la langue car il est attrayant et réel, l'ouverture vers l'Autre est également garanti.

C'est donc aux enseignants de réfléchir afin de trouver les meilleurs moyens pédagogiques pour éviter de dissocier la langue de la culture car s'il n'y a pas de culture sans langue, il n'y a pas non plus de langue sans culture.

Références bibliographiques

- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- FERGUSON C., 1959, «Diglossia», *Word* 15, New York, p. 325-340.
- , 1997 [1959], «The Arabic Koinè», in R. K. BELNAP et N. HAERI (dir.), *Structuralist Studies in Arabic Linguistics: Charles A. Ferguson's Papers, 1954-1994*, Leiden, Brill, p. 50-68.
- GALISSON R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- , 1994, « D'hier à demain, l'interculturel à l'école », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 149, p. 15-26.
-

GRANDGUILLAUME G., 1979, « Langue, identité et culture nationale au Maghreb », *Peuples Méditerranéens – Mediterranean Peoples*, n° 9, p. 3-28.

LEGENDRE R., 1988, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse.

LÉVI-STRAUSS C., 1958, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.

MARTINET A., 1967, *Éléments de linguistique générale, linguistique, langage et langue*, Paris, Armand Colin, coll. « U2 ».

MILED M., 2008, « Identité linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue : l'exemple du français et de l'arabe au Maghreb », in P. MARTINEZ, D. MOORE et V. SPAËTH (dir.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Paris, Riveneuve Éditions, p. 197-203.

OUTALEB-PELLÉ A., 2010, « Erreurs d'apprenants de FLE. Le cas des lycéens de Tizi Ouzou », *Le français en Afrique (Revue des observations du français contemporain en Afrique)*, n° 26, p. 271-279.

Textes parallèles bilingues, traduction et didactique des langues : le cas du site *Actualité Bilingue*

Mavina PANTAZARA

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Katerina SIANI

Enseignement privé

Introduction

Ces dernières années, nous assistons à une réhabilitation de la traduction en classe de langue. Les recherches et études du domaine de la linguistique appliquée, ainsi que celles du domaine de la didactique de la traduction, ont développé de multiples approches et dispositifs de traduction, allant de la traduction dite scolaire ou pédagogique jusqu'à l'exploitation d'autres formes possibles, telles que l'observation et la réflexion portée sur des traductions déjà faites, littéraires ou pragmatiques.

L'objectif de notre recherche est d'étudier l'apport de textes traduits à la didactique des langues et de proposer l'exploitation pédagogique de textes parallèles bilingues à travers le site franco-hellénique *Actualité Bilingue*. Dans un premier temps, nous expliquons les fondements théoriques de notre démarche qui sont à la base de ce retour à la traduction. Ensuite, nous analysons les résultats obtenus d'une enquête menée auprès des utilisateurs du site, permettant de faire surgir un premier aperçu concernant leurs besoins et attentes ainsi que les éventuelles utilisations du site à visée pédagogique. Enfin, et sur la base des résultats issus de cette enquête, nous tâchons de formuler des propositions concrètes visant à sensibiliser les apprenants de FLE sur des problèmes de compréhension écrite et orale, ainsi que sur des éléments culturels, sociolinguistiques, discursifs et communicatifs.

1. La réhabilitation de la traduction en didactique des langues

La didactique des langues est profondément marquée par la dichotomie entre méthodologies traditionnelles et méthodologies modernes. Les premières, souvent qualifiées de passives, sont fondées sur l'enseignement du lexique et de la grammaire explicite, tandis que les secondes, dites actives, sont fondées sur la pratique orale de la langue en situation et l'enseignement de la grammaire implicite. Tout au long de l'histoire de la didactique des langues « le rôle de la langue maternelle et de la traduction n'a jamais cessé d'être au cœur du débat » (Lavault, 1998 : 15). Après une période de temps pendant laquelle la langue maternelle était

expulsée des cours de langue, les psycholinguistes ont montré qu'il est impossible de ne pas tenir compte de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, au cours de ces dernières décennies (notamment à partir des années 1980-1990), dans la littérature comme dans les pratiques de classe, nous assistons à l'émergence du besoin de réintroduire la traduction en classe de langue étrangère (voir entre autres : Capelle *et al.*, 1987 ; Durieux, 1991 ; Lavault, 1991, 1998 ; Puren, 1995 ; Ladmiral, 1979, 2011, 2016 ; Papadima, 2001 ; Carpi, 2006 ; Lopriore, 2006 ; Nenopoulou, 2006 ; Doa-Kakoyanni et Tzifa, 2013 ; Médhat-Lecocq *et al.*, 2016). Le rôle du contrôle ou de l'évaluation qui lui était jusqu'alors attribué est largement dépassé. Les recherches en psycholinguistique et en linguistique appliquée mais aussi en didactique de la traduction ont toutes montré que la traduction constitue l'un des principaux instruments de la prise de conscience linguistique.

Les nouvelles approches pédagogiques (communicatives, fonctionnelles, actionnelles) favorisent alors ce retour à la traduction sur la base de différents axes que nous résumons ici :

- i. La réhabilitation de la langue maternelle qui fait une place à la traduction en classe, « à la fois comme métalangage occasionnel » pour donner accès au sens étranger « et comme outil de réflexion permettant à l'apprenant une comparaison entre les deux langues » (Lavault, 1998 : 95).
- ii. La mise en œuvre d'une pédagogie de la compréhension, qui vise à permettre à l'apprenant « d'utiliser aussi largement que possible le contexte verbal et même non verbal des énoncés qui lui sont proposés » (Galisson *et al.*, 1980, cité par Lavault, 1998 : 98).
- iii. L'émergence du paradigme constructiviste, selon lequel l'apprenant construit progressivement sa compétence à partir de ce qui lui est connu, aussi bien donc à partir de la L1 que de la L2 et du contact qui s'établit ainsi chez lui entre les deux langues et les deux cultures (Puren, 1995).
- iv. La perspective actionnelle, préconisée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) qui fait une place à la médiation écrite (traduction) et orale (interprétation), puisque « [l]es activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). La traduction, considérée comme une forme de médiation parmi d'autres, a pu être réintégrée dans une pédagogie linguistique à visées communicative et interculturelle.

Parmi les activités de traduction, le CECRL (*ibid.* : 71-72) décrit la traduction précise (contrats, textes scientifiques, etc.), la traduction littéraire (romans, théâtre, etc.), incluant dans cette catégorie le résumé ou la reformulation dans la même langue (par exemple, d'un texte spécialisé). Par ailleurs, il propose des stratégies de médiation spécifiques très proches de celles utilisées dans la formation des traducteurs (mobiliser son savoir antérieur, localiser les ressources disponibles, préparer un glossaire, consulter des spécialistes, vérifier la cohérence des usages, etc.).

Dans les pratiques de classe, la traduction dite scolaire ou pédagogique peut prendre des

formes différentes. Elle recouvre non seulement des exercices classiques, comme le thème et la version (hérités de l'enseignement des langues mortes), mais aussi différents types d'exercices de traduction, selon la personne qui traduit (enseignant ou apprenant) et selon l'objet de la traduction (élément lexical, extrait de texte ou texte entier, déjà étudié et expliqué ou complètement inconnu).

Des chercheurs qui se sont penchés sur la pédagogie de la traduction (*cf.* Lavault, 1998 ; Ladmiral, 2011 ; 2016) soulignent que cette réhabilitation de la traduction pédagogique peut évoluer davantage si l'on regarde plus du côté de la traduction proprement dite (professionnelle ou, selon Ladmiral, *traductionnelle*). Sans développer ici les différences évidentes de finalités, d'objectifs et de cadres de travail qui opposent les deux types d'activité (professionnelle *vs* pédagogique), il est bon de rappeler seulement que la traduction proprement dite, à la différence de la traduction pédagogique telle qu'elle est réalisée en classe, « correspond tout simplement à l'idée qu'on traduit un texte dans un projet de communication, pour des gens qui ne peuvent pas lire le texte original », et qu'elle vise à la production d'une performance et non pas à un contrôle de compétence (Ladmiral, 2016).

2. L'approche textuelle en traduction et en didactique des langues

Il existe aujourd'hui une multitude d'approches explicatives de l'activité traductionnelle, selon la discipline dont chacune découle et le trait dominant que chacune met en relief. La prédominance de la discipline linguistique, sous tous ses différents aspects (psycholinguistique, sociolinguistique, linguistique comparée, appliquée, textuelle, etc.), est incontestable, vu que la traduction est envisagée avant tout comme une opération d'essence verbale et, par conséquent, elle a du mal à s'émanciper de la tutelle linguistique pour se constituer en une discipline interdisciplinaire autonome (Guidère, 2010).

Il est à noter que pour bon nombre de traductologues, comme par exemple Lederer (1994), représentant la théorie interprétative de la traduction, la véritable traduction n'est concevable que par rapport aux textes, c'est-à-dire dans le cadre d'un discours et en fonction d'un contexte, alors que la traduction d'éléments linguistiques isolés (mots, phrases) constitue ce qu'elle appelle une traduction linguistique. Les théories de la traduction (notamment interprétative et fonctionnelle) posent d'ailleurs comme préalable que « les traducteurs ne traduisent pas des langues mais des textes, à savoir, dans chaque cas un énoncé déterminé par un auteur, un destinataire, un contexte situationnel et historique, le domaine de connaissances dans lequel il s'inscrit, tout autant que par la langue dans laquelle il est produit » (Lavault, 1998 : 54).

La linguistique textuelle avec l'analyse du discours qu'elle préconise propose désormais un des modèles dominants associés à la traduction. L'approche textuelle part précisément du postulat que tout discours peut être mis en texte, que toute interaction orale ou écrite constitue un texte qui possède ses caractéristiques propres et qui, situé dans un contexte précis, prend un sens précis. Du point de vue traductologique, l'analyse du discours permet de se focaliser sur le sens, en abordant à la fois le niveau du genre textuel (texte publicitaire, roman policier, rapport tech-

nique, lettre de motivation, etc.) et le niveau du texte (Guidère, 2010 : 55-56), c'est-à-dire des unités rhétoriques composées de séquences reliées et complémentaires (phrases, paragraphes).

En didactique des langues, l'approche textuelle sert de base pour le développement de la compétence communicative. Partant de la notion du texte en tant que « composant linguistique dans un acte de communication, fonctionnant communicativement » (Schmidt 1972, cité dans Rück, 1991 : 16), la compétence textuelle peut être interprétée comme la véritable base pour la formation d'une « compétence communicative » chez l'apprenant. Pour développer la compétence textuelle chez lui, il est nécessaire de lui proposer des tâches communicatives, motivantes et signifiantes (Dammacco, 2010), à partir des textes authentiques, et directement en langue étrangère. Selon Rück (1991), la compétence textuelle, au sens étroit, se décline en compétence réceptive et compétence productive. La première (compétence réceptive) consiste en la capacité de saisir les thèmes d'un texte (interpréter correctement le titre, l'incipit, etc.), les macrostructures (reconnaître les signaux démarcatifs, les articulations, etc.), les connexions (reconnaître les signaux microstructuraux), ainsi que de distinguer correctement entre types textuels et catégories textuelles et de reconnaître les structures, par exemple, littéraires ; la seconde (compétence productive) consiste, à son tour, en la capacité de concevoir les thèmes, d'esquisser globalement un plan textuel, d'enchaîner correctement et de structurer le texte en conformité avec les types et les catégories de textes.

Dans les approches pédagogiques actuelles, l'accent est clairement mis sur le rôle de textes dans l'enseignement des langues (*cf.* Conseil de l'Europe, 2001 : 112). Le travail sur des textes authentiques et entiers, rédigés dans la langue étrangère, présente au moins trois avantages que nous considérons comme essentiels :

- i. L'avantage de travailler sur des textes en langue étrangère réside dans le fait que les enseignants de langues peuvent tirer profit de la familiarité des apprenants avec des textes rédigés dans leur propre langue et, même en faisant appel à une approche multimodale, leur donner très vite accès au sens et leur faire développer la prise de conscience linguistique et l'autonomie (*cf.* Mickan, 2011).
 - ii. L'avantage de travailler sur des textes authentiques (tirés dans de quotidiens, magazines, émissions de radio, etc.), c'est-à-dire produits dans un but communicatif, réside dans le fait que cette démarche permet d'offrir aux apprenants des informations mises à jour et culturellement significatives ; c'est pour cette raison que cette démarche est préférable au travail mené sur des textes fabriqués (*cf.* Carpi, 2006).
 - iii. Il est important de travailler sur des textes entiers (pas sur des extraits de textes, coupés par les « ciseaux de pédagogue » selon Ladmiral, 1979 ; 2016), pour éviter de décontextualiser et « dé-cotextualiser » le texte (que cela soit le texte à comprendre ou le texte à traduire), ce qui veut dire qu'il ne faut surtout pas « l'extraire du contexte textuel où il prend son sens, mais aussi le dégager du contexte plus vaste de la réalité et de la communication au sein duquel il a aussi son sens » (Ladmiral, 2016).
-

3. Les textes bilingues parallèles et leur potentiel en didactique des langues

Comme prôné par le CERCL (Conseil de l'Europe, 2001 : 116), les données contrastives sont d'une importance capitale pour l'apprentissage des langues, spécialement pour l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, pour la rentabilité de progressions concurrentes (comme par exemple dans le cas de langues proches où les apprenants risquent de tomber dans une traduction mécanique mot à mot). Or, « pour tirer profit d'un processus d'apprentissage qui vise à explorer une langue étrangère en relation avec la langue maternelle et à en cerner les limites, il serait normal de se baser sur des textes écrits avec leurs traductions authentiques », ce qui permettrait de « mener une entreprise d'observation, d'analyse, d'explication et de réfléchir sur les écarts ou les ressemblances qui existent entre les deux langues » (Nenopoulou, 2006).

Une pratique courante aujourd'hui chez les traducteurs, apprentis et professionnels, est d'avoir recours à des corpus de textes, unilingues mais surtout bilingues. Un corpus est une collection de textes, obligatoirement constituée à partir de textes authentiques et complets, disponible sous forme électronique, stockée dans des bases de données et interrogeable à l'aide d'outils technologiques appropriés, appelés concordanciers. Un concordancier extrait toutes les occurrences d'un élément de recherche donné, avec ses contextes immédiats, et les affiche dans un format facile à lire. L'avantage de cette pratique est qu'elle permet d'observer tout élément linguistique (mot, expression, phrase) dans son contexte authentique, ce qui vient compléter les informations collectées dans un dictionnaire (unilingue ou bilingue).

Un corpus bilingue (appelé également corpus parallèle) est un ensemble de textes dans une langue-source avec leurs traductions dans la langue-cible. Le concordancier bilingue extrait alors toutes les différentes traductions disponibles d'un élément de recherche donné. L'étude et la comparaison des textes authentiques en langue-source avec leurs traductions en langue-cible constituent un instrument indispensable dans la formation et la pratique professionnelle des traducteurs car ils leur permettent de voir, par exemple, comment un mot ou un passage a été traduit par un autre traducteur ; d'utiliser ces traductions antérieures comme référence et s'en inspirer pour leurs propres traductions ; d'observer et de comparer les différentes traductions éventuellement proposées par différents traducteurs ; enfin, de se rendre compte de la « compossibilité de traductions plurielles » (Ladmiral, 2011).

Ce type d'approche, appliqué dans l'étude d'une langue étrangère, même sans recours à des corpus mais sur la simple mise en contraste entre un texte rédigé dans la langue étrangère et de sa traduction dans la langue maternelle des apprenants, « sert non seulement à renforcer chez l'étudiant la conscience des potentialités de la langue, des ressemblances et différences entre les langues, mais aussi à construire une meilleure connaissance de la langue maternelle et, par conséquent, une meilleure efficacité communicative aussi bien dans l'une que dans l'autre langue » (Lopriore, 2006). La potentialité de cet instrument est considérable, car il permet à l'apprenant de développer une sensibilité à la langue et à toutes ses facettes, notamment linguistiques et culturelles.

D'une part, au niveau proprement linguistique, cette mise en contraste entre les deux textes, original et traduit, aide l'apprenant à faire face aux obstacles de compréhension du texte, de résoudre ses propres incertitudes et les éventuelles ambiguïtés du texte en langue étrangère. En même temps, il est capable d'observer de manière systématique les problèmes d'ordre sociolinguistique, reliés en général aux différences culturelles imprimées dans le contexte linguistique adéquat entre les deux langues, les problèmes discursifs qui assurent la cohésion et la cohérence textuelles, ainsi que les problèmes communicatifs qui correspondent aux stratégies de communication mises en place, à savoir le registre de langue, l'objectif à assumer, les exigences pragmatiques, etc. (Nenopoulou, 2006).

D'autre part, au niveau interculturel, l'apprenant se sensibilise aux facettes qui portent sur la diversité culturelle entre les deux langues-cultures faisant souvent obstacle à la compréhension. Par ailleurs, il est averti des pièges provenant de la proximité linguistique qui peut, elle aussi, induire des malentendus culturels (par exemple, les faux amis). Cependant, le problème le plus fréquent parmi d'autres posés par la traduction est celui des *realia*, c'est-à-dire des mots qui désignent des réalités spécifiques à la culture source, en d'autres termes des référents culturels ancrés dans une réalité extralinguistique typique de la culture d'un lieu ou d'un pays qui n'a pas de correspondant exact dans la culture du pays cible. Finalement, ce n'est qu'en travaillant de façon approfondie sur les langues (comme c'est le cas lorsqu'on traduit ou lorsqu'on travaille sur des textes traduits) qu'on prend une conscience plus aigüe du fait que les langues sont en fait des langues-cultures (Carpi, 2006 ; Ladmiral, 2016).

4. Présentation succincte du site *Actualité Bilingue*

Actualité Bilingue (<www.actualitebilingue.com>) est un magazine franco-hellénique électronique mis en ligne en 2012, conçu, créé et maintenu jusqu'à présent par une française, Joëlle Cantin (diplômée d'histoire et passionnée de la langue et la culture grecques), et une grecque, Katerina Siani (enseignante de FLE et titulaire d'un Master 2 en traduction-traductologie). L'originalité de ce site consiste en ce qu'il propose l'ensemble de ses articles sous forme parallèle bilingue. Il s'agit de textes authentiques rédigés, dans la plupart des cas, spécialement pour le site, en français ou en grec, ensuite traduits et présentés vis-à-vis de leurs traductions, et en plus enregistrés en fichier audio dans les deux langues respectivement. L'idée de départ a été de proposer ce format bilingue afin de permettre aux amateurs des deux langues une lecture aisée des textes et en faciliter la compréhension, tout en leur donnant l'occasion de se familiariser avec la compréhension orale du texte au moyen de son enregistrement.

Actuellement, la petite équipe de rédaction et de traduction des articles est constituée uniquement par de jeunes bénévoles. En même temps, le site a mis en place des collaborations avec deux universités, à savoir l'Université d'Athènes depuis 2013 et l'Université Paris Nanterre depuis 2016. Ainsi, dans le cadre de leurs cours universitaires de traduction français-grec ou grec-français, les étudiants traduisent des articles parus dans la presse grecque ou française

respectivement. Ces textes sont mis en ligne une fois vus et corrigés par leurs professeurs.

La thématique du site est centrée sur l'actualité notamment culturelle des deux pays, la France et la Grèce, ce qui a l'intérêt d'offrir aux lecteurs des informations mises à jour et culturellement significatives. Les articles sont classés sous cinq rubriques : Art de vivre (voyages, yoga, écologie, gastronomie), Culture, Interviews, Société et, enfin, AB-plus, rubrique qui héberge les blogs personnels de rédacteurs extérieurs sur une thématique de leur choix (littérature, cinéma, musique), ainsi que les traductions des étudiants des deux universités évoquées plus haut.

5. Analyse des résultats de l'enquête effectuée auprès des utilisateurs du site

Une enquête préliminaire a été menée auprès des lecteurs du site *Actualité Bilingue* en septembre 2016 afin de faire surgir un premier aperçu concernant leurs besoins et attentes ainsi que les éventuelles utilisations du site à visée pédagogique (dans un cadre d'apprentissage autonome ou non autonome).

Le questionnaire a été élaboré autour de trois axes : i) le profil des lecteurs, ii) l'utilisation pédagogique du site, iii) le rôle de la traduction et des textes bilingues dans l'apprentissage des langues. Sur un total de 12 questions, il contient principalement des questions de type fermé (les répondants peuvent choisir soit une seule soit plusieurs parmi les réponses proposées) ainsi qu'un nombre restreint de questions de type ouvert, auxquelles les répondants sont libres à ajouter leurs propres commentaires. Étant donné que notre public est bilingue, nous avons rédigé le questionnaire dans les deux langues.

Nous avons obtenu un total de 47 réponses, dont 39 en français et seulement 8 en grec. Nous avons donc constaté que notre public est majoritairement francophone. Ceci n'a pas posé de problème essentiel à l'analyse des résultats dans la mesure où notre intérêt portait sur les attitudes et les pratiques vis-à-vis de la langue étrangère en général.

Axe 1 : Le profil des lecteurs

La majorité des personnes ayant répondu au questionnaire est constituée des femmes (30 Françaises et 7 Grecques) ayant reçu une éducation supérieure. Les deux groupes sont comparables du point de vue de l'âge moyen (environ 48 ans, i.e. entre 22 et 76 ans pour les francophones et entre 19 et 73 ans pour les hellénophones). Sur le plan professionnel, parmi les francophones, on repère 12 enseignants, et 2 traducteurs, ainsi que 9 retraités, alors que le groupe des hellénophones s'avère plus hétérogène (un enseignant, un étudiant, un acteur, un fonctionnaire, un employé, un conservateur de musée, un archéologue, un historien de l'art).

Axe 2 : L'utilisation pédagogique

Bien que le site *Actualité Bilingue* ait été conçu initialement dans un but purement informatif et non pas pédagogique, et qu'aucune des personnes interrogées n'affirme l'utiliser pour enseigner la langue, il s'avère aujourd'hui qu'un nombre significatif (entre 62 % et 69 %

respectivement) des répondants affirment utiliser le site dans le but de pratiquer la langue étrangère (grec ou français) et de garder le lien avec la culture du pays concerné. Ils sont très nombreux à préférer lire le texte original (68,5 % des francophones, 87,5 % des grecophones), alors qu'ils sont un peu moins nombreux à avoir recours à la traduction proposée (63 % et 50 % respectivement). Dans les deux langues, la moitié seulement d'entre eux (environ 53 % des interrogés) utilisent l'enregistrement audio. La grande majorité des lecteurs français (et la totalité des lecteurs grecs) considèrent que l'utilisation du site bilingue favorise leurs compétences langagières de réception, à savoir la compréhension écrite et la compréhension orale, et seul un faible pourcentage (21 % des francophones seulement) considère qu'elle aide à l'amélioration de leur compétence de production et de médiation écrites.

Axe 3 : Le rôle de la traduction et des textes bilingues dans l'apprentissage des langues

Tous les répondants attribuent à la traduction un rôle assez ou très positif à l'apprentissage de la langue étrangère. Pour la plupart des lecteurs français et pour la totalité des lecteurs grecs, les textes parallèles bilingues aident à l'apprentissage des langues, vu que, pour eux, la traduction facilite la compréhension et l'assimilation de la langue étrangère. Plus précisément, 38,5 % des francophones et 50 % des hellénophones affirment que la traduction systématise et consolide la maîtrise de la langue étrangère. Enfin, ils ne sont pas moins nombreux (40 % des Français et 75 % des Grecs) à penser qu'il y aurait intérêt à traduire dans les deux sens, c'est-à-dire de la langue étrangère vers la langue maternelle et inversement.

En conclusion, de cette enquête préliminaire nous tenons à retenir que les lecteurs du site *Actualité Bilingue* sont des grands enthousiastes des deux langues-cultures, ont recours à ce site essentiellement pour entretenir leur lien avec la langue-culture cible et, enfin, sont convaincus que la traduction et les textes sous forme bilingue doivent avoir une large place dans l'apprentissage de la langue. Ce qui manque est une pédagogisation du matériel disponible qui aiderait tant les enseignants à mieux l'intégrer dans leurs cours, que les apprenants autonomes à systématiser leur approche.

6. Propositions pour l'exploitation pédagogique du site

Notre approche pédagogique se fonde sur les réflexions théoriques que nous avons explicitées plus haut et que nous résumons brièvement ci-après :

- Tirer profit de l'approche textuelle (mise en contexte verbal, social et culturel).
 - Travailler sur des textes authentiques, et surtout sur des textes entiers.
 - Entrer en contact direct avec le texte original.
 - Mettre en place les stratégies de médiation écrite et orale.
 - Mettre en avant la dimension communicative du texte traduit.
 - Sensibiliser aux différentes facettes de la communication, linguistiques et culturelles.
-

Comme déjà mentionné plus haut, le site *Actualité Bilingue* constitue une ressource brute. Cependant, en tant qu'enseignantes de FLE, nous avons tenté à plusieurs reprises de l'utiliser comme support afin de proposer des séquences didactiques selon les besoins, les centres d'intérêt de nos apprenants et les objectifs pédagogiques spécifiques que nous nous sommes fixés. À cet égard, les réactions de la part de nos apprenants ont été particulièrement positives et encourageantes. En nous basant alors sur notre propre expérience, sur les fondements théoriques résumés plus haut et sur les résultats issus du questionnaire, nous proposons à titre indicatif trois scénarios pédagogiques. Ils sont basés sur des textes puisés dans le site *Actualité Bilingue* et s'adressent à des publics d'apprenants différents. La durée prévue des séquences didactiques proposées est de deux heures (100-120 minutes).

6. 1. Scénario 1 : Bonjour Sempé (niveau débutant)

URL : <<http://www.actualitebilingue.com/semp>>

Le premier scénario est conçu à partir du texte intitulé « Un peu de Sempé », un article qui a été rédigé en français par Joëlle Cantin, traduit en grec par Katerina Siani et mis en ligne le 21 avril 2013. Il a été inspiré d'une exposition qui se tenait alors à l'Hôtel de Ville de Paris (*Sempé, un peu de Paris et d'ailleurs*) en hommage à ce dessinateur français dont les dessins s'affichent en galerie d'images en bas de l'article.

Le public visé est un groupe-classe constitué d'hellénophones, adultes ou grands adolescents, débutants, lors de leur cours d'initiation en FLE. L'idée de départ est d'éviter de faire appel aux références classiques et banales (tour Eiffel, photos de Paris, cuisine française, etc.) et de proposer une approche différente et originale, étant donné que le public grec est suffisamment familiarisé avec le style de Sempé grâce au « Petit Nicolas ». L'objectif linguistique de cette séquence est l'initiation à la langue française, à l'aide d'un texte assez court (290 mots), mais aussi d'images et de sons ; l'objectif socioculturel est de faire connaître les dessinateurs français et notamment l'œuvre de Sempé.

Les supports nécessaires sont : une connexion Internet (pour lancer une requête sur le Web), le texte français imprimé (pour pouvoir souligner dessus), l'enregistrement audio en français et des images de dessins de Sempé. Le déroulement de la séquence pédagogique proposée est détaillé par la suite.

Première étape : l'enseignant montre les images des dessins de Sempé aux apprenants. Les apprenants reconnaissent « le Petit Nicolas », ce qui déclenche une discussion (remue-méninges) sur le livre, le film et les dessins. Ensuite, l'enseignant demande aux apprenants de lancer une requête en ligne sur Sempé pour rassembler des informations et mieux découvrir son œuvre et sa personnalité en tant qu'artiste.

Deuxième étape : les apprenants font une première lecture du texte traduit en grec ; ensuite, l'enseignant leur fait écouter l'enregistrement audio en français en leur demandant de lire en même temps le texte grec. De cette façon, les apprenants essaient d'associer de manière approximative le son de la langue française, qu'ils écoutent pour la première fois, et le sens du

texte écrit dans leur langue maternelle. Une deuxième écoute est facultative mais recommandée.

Troisième étape : les apprenants réécoutent l'enregistrement audio en français encore une fois, en lisant maintenant le texte français pour la première fois, dans le but d'associer les formes orale et écrite de la langue étrangère. L'enseignant leur demande alors d'y souligner les mots ou les phrases qu'ils sont capables d'identifier (comme, par exemple, les mots *personnages, histoire, phrases, univers, Hôtel, humour* ou les noms propres *Paris, Bordeaux, Sempé, Jacques Tati*) et de tenter une étude contrastive entre le texte original et le texte traduit dans le but de repérer des ressemblances et des différences entre les deux langues à un tout premier niveau. Ils peuvent par exemple repérer les mots d'origine grecque, identifier les différentes formes du verbe *être* et remarquer que l'ordre canonique des mots dans la phrase en français écrit est SVO (sujet-verbe-complément d'objet).

À la fin de cette séance, les apprenants auront appris leurs premiers mots en français, ils seront capables de conjuguer le verbe *être*, et ils se seront familiarisés avec l'univers artistique de Sempé.

6. 2. Scénario 2 : Le regard d'un étranger (niveau B1-B2)

URL : <<http://www.actualitebilingue.com/mathilde>>

Le deuxième scénario est basé sur l'article « Είμαι η Μαθιλδη, απο την Γαλλια » (*sic*), rédigé par l'étudiante française Mathilde Fillâtre, traduit par Anastassia Sofroniadi, étudiante grecque au Département de Langue et Littérature françaises de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes, et mis en ligne le 13 janvier 2015. Il s'agit d'un témoignage sur l'expérience de l'auteure pendant son séjour à Athènes dans le cadre du programme d'échanges Erasmus. Le premier paragraphe est amusant, car il est rédigé en grec avec le peu qu'elle a appris pendant ce séjour.

Le public visé est un groupe-classe constitué d'hellénophones, adolescents ou adultes, de niveau B1-B2. Cet article est assez long (de 1.000 mots environ) et a été choisi pour sa thématique qui met en avant les différences culturelles entre la France et la Grèce à travers les aventures d'une jeune Bretonne à Athènes, ainsi que pour son style de langue, propre à une jeune française actuelle. Nous considérons que ces deux aspects peuvent inspirer et motiver le public visé. Les objectifs linguistiques de cette séance sont la compréhension orale, la production orale et l'apprentissage des mécanismes nécessaires pour la rédaction d'un témoignage. Au niveau socioculturel, seront discutées et analysées les différences entre les deux pays, telles qu'elles sont présentées dans le texte.

Les supports nécessaires sont : une connexion Internet, le texte français imprimé (avec des trous à compléter), l'enregistrement audio en français.

Première étape : compréhension orale. L'enseignant donne aux apprenants le texte français avec des trous à compléter et leur fait écouter l'enregistrement français en leur demandant de compléter les trous. À la fin, l'enseignant procède à la correction collective de l'exercice avec le groupe-classe et vérifie la compréhension approfondie du texte.

Deuxième étape : production orale. Une discussion sur l'expérience de Mathilde en Grèce est réalisée en classe. L'enseignant incite les apprenants à rassembler au moyen d'une recherche sur le Web des renseignements sur la Bretagne et la région de Mathilde, le programme Erasmus, ainsi que le lexique sur les voyages et la description des impressions personnelles pour leur demander ensuite de décrire oralement les impressions qu'ils se font sur la Bretagne et Saint-Malo.

Troisième étape : production écrite. L'enseignant demande à ses apprenants de rédiger une production écrite sur place afin de présenter leur témoignage concernant un séjour à l'étranger et décrire un voyage, un lieu et leurs impressions sur les différences culturelles qu'ils ont pu remarquer.

À la fin de cette séance, les apprenants auront appris à décrire (un lieu, un voyage), à exprimer un témoignage, leurs impressions et émotions personnelles et ils auront redécouvert leur propre pays à travers le regard bienveillant mais étranger d'une jeune française.

6. 3. Scénario 3 : Vues multiples sur ma ville (niveau avancé autonome)

URL : <<http://www.actualitebilingue.com/athenes>>

Pour le troisième scénario nous proposons le texte intitulé « ΑΘΗΝΑ ΘΕΑ », rédigé en grec par Katerina Siani, traduit en français par Frédérique Bouvier et mis en ligne le 25 décembre 2015. Il s'agit d'un projet photographique participatif sur Athènes, qui a été exposé à Paris en 2016, d'après une idée de l'artiste grecque Ianna Andréadis, selon lequel des Athéniens photographient des vues de leur ville à travers le cadre d'une fenêtre. Des photos de l'exposition sont présentées en bas de l'article.

Ce scénario est destiné à des adultes hellénophones apprenant le français, de niveau avancé (B2-C1) et en apprentissage autonome. Le texte est court (230 mots). Le thème est original et motivant, dans la mesure où une manifestation culturelle concernant Athènes a lieu à Paris en reliant ainsi directement les deux capitales, grecque et française. La séquence proposée vise à atteindre trois objectifs : se familiariser avec le lexique des arts (objectif linguistique), découvrir l'art de la photographie et le patrimoine athénien (objectif socioculturel), développer les stratégies de médiation écrite (objectif transversal).

Les supports nécessaires sont : une connexion Internet, le texte grec imprimé (pour éviter de regarder le texte français), l'enregistrement audio en français et les photos de l'exposition.

Première étape : médiation écrite. L'apprenant lit le texte en grec et cherche les photos de l'exposition sur le Web pour mieux se rendre compte du contexte culturel. Ensuite, il traduit le texte grec en français, éventuellement à l'aide d'un dictionnaire et d'une recherche Internet.

Deuxième étape : compréhension orale. L'apprenant écoute une première fois l'enregistrement audio en français, puis une deuxième fois en lisant sa propre traduction.

Troisième étape : compréhension écrite. L'apprenant vérifie sa propre traduction du texte en la comparant avec celle proposée par le site afin de détecter des erreurs éventuelles et considérer les différents choix effectués.

Quatrième étape : production écrite. L'apprenant rédige en français son propre texte sur une exposition d'art qui se tient dans sa ville.

À la fin de cette séance, l'apprenant aura exercé la compréhension orale et écrite, ainsi que la médiation et la production écrites. Plus particulièrement, il aura appris le vocabulaire et les constructions grammaticales pour présenter et décrire des manifestations artistiques et culturelles. Mais, ce qui est le plus important, il prendra conscience non seulement des regards multiples portés sur une même ville, éventuellement la sienne, mais aussi des deux traductions différentes (sa propre et celle du site) possibles pour un même texte source et aura ainsi expérimenté la « compossibilité des traductions plurielles » (selon le terme de Ladmiral).

Conclusion

Nous avons étudié la place de la traduction et l'apport des textes traduits à la didactique des langues et avons proposé trois scénarios pour l'exploitation pédagogique de textes disponibles sur le site franco-hellénique *Actualité Bilingue*. En effet, les textes parallèles bilingues permettent à l'apprenant d'entrer en contact direct avec le texte original et prendre le goût de la langue étrangère de par son image (forme écrite) et de par sa sonorité (forme orale). La double visualisation permet de se rendre compte immédiatement des analogies et dissymétries entre les deux systèmes linguistiques en présence, et même des caractéristiques concernant la disposition du texte, la typographie, l'étendue et le nombre des mots, etc. La traduction entre avant tout dans un projet de communication réel pour devenir à la fois un dispositif d'apprentissage et un instrument de contrôle pour vérifier les compétences de compréhension et/ou de production. La lecture bilingue est un moyen de comprendre, d'avoir accès au sens instantanément. C'est une excellente façon de découvrir le texte authentique et de développer l'autonomie dans l'apprentissage. Enfin, la traduction dans les deux sens (français < > grec) sensibilise aux différentes facettes des langues-cultures et permet aux apprenants d'aborder deux cultures différentes à travers leurs textes et leurs traductions, mais aussi de porter un regard plus ou moins critique sur la façon dont on rend les référents culturels d'une langue à l'autre, que cela soit vers la langue maternelle ou vers la langue étrangère.

Références bibliographiques

- ADEN J. et WEISSMANN D. (dir.), 2012, « La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 167, 3/2012. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3.htm>>.
- CAPELLE M.-J., DEBYSER F. et GOESTER J.-L. (dir.), 1987, « Retour à la traduction », *Le français dans le monde*, Paris, BELC, coll. « Recherches et applications » (numéro spécial août-septembre).
- CARPI, E., 2006, « Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 141, 1/2006, p. 69-76.
-

- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- DOA-KAKOYANNI F. et TZIAFA E., 2013, « Traduction et processus d'apprentissage d'une langue étrangère : le cas des hellénophones FLE en milieu universitaire », *Traduction et appropriation d'une langue étrangère*, Journée d'étude, 18-19 avril 2013, Nicosie, Université de Chypre.
- DURIEUX C., 1991, « Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction », *Le français dans le monde*, n° 243, p. 66-70.
- GUIDÈRE M., 2010, *Introduction à la traductologie*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck, coll. « Traducto ».
- DAMMACCO O., 2010, « Using "Text" to Promote Communicative Language Learning », *The Internet TESL Journal*, XVI(1). Disponible sur : <<http://iteslj.org/Techniques/Dammacco-Text.html>>.
- DE CARLO M. (dir.), 2006, « Didactique des langues et traduction », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 141, 1/2006. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-ela-2006-1.htm>>.
- GUILLAUME A. (dir.), 2016a, « Approches théoriques de la traduction », *Les Langues Modernes*, 1/2016, Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes.
- GUILLAUME A. (dir.), 2016b, « Approches pratiques de la traduction », *Les Langues Modernes*, 2/2016, Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes.
- LADMIRAL J.-R., 1979, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Payot, coll. « Petite Bibliothèque Payot ».
- LADMIRAL J.-R., 2011, « Didactique et traduction : pour une théorie de la communication interculturelle », in A. PROSCOLLI *et al.* (dir.), *Communiquer, échanger, collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique*, Actes du 7^e Congrès panhellénique et international des Professeurs de Français, 21-24 octobre 2010, Athènes, APF f.u.-Grèce et Université d'Athènes, p. 67-74.
- LADMIRAL J.-R., 2016, « Didactique et traduction », in H. MÉDHAT-LECOCQ, D. NEGGA et T. SZENDE (dir.), *Traduction et apprentissage des langues : entre médiation et remédiation*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- LAVAUULT É., 1991, « Traduire en classe : pourquoi ou pour qui ? », dans A. MALAMAH-THOMAS, H.-W. BLAASCH et P. CHAIX (dir.), « Le rôle de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères », *Triangle*, n° 10 Paris, Didier Érudition, p. 49-57.
- LAVAUULT É., 1998, *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, 2^e éd., Paris, Didier Érudition, coll. « Traductologie ».
- LEDERER M., 1994, *La traduction aujourd'hui : le modèle interprétatif*, Paris, Hachette, coll. « f / Références ».
- LÉVY D. et ZARATE G. (dir.), 2003, « La médiation et la didactique des langues et des cultures », *Le français dans le monde*, numéro spécial « Recherches et applications » (janvier), Paris, CLE International.
- LOPRIORE L., 2006, « À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 141, 1/2006, p. 85-94.
-

- MICKAN P., 2011, «Text-based teaching: Theory and practice », in S. FUKUDA et H. SAKATA (dir.), *Monograph on Foreign Language Education* (15-24), Tokushima, University of Tokushima.
- MÉDHAT-LECOCQ H., NEGGA D. et SZENDE T. (dir.), 2016, *Traduction et apprentissage des langues : Entre médiation et remédiation*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- NENOPOULOU T., 2006, « Les unités de traduction au service d'une pratique raisonnée de l'appréhension de la langue étrangère », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 141, 1/2006, p. 77-84.
- PAPADIMA M., 2001, « Redéfinir la place de la traduction dans l'enseignement des langues », *Le français dans le monde*, n° 314, Paris, CLE International, p. 47-48.
- PUREN C., 1995, « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues », *Les Langues Modernes*, 1/1995, Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes, p. 7-22.
- ROLLO A., 2016, « La traduction : un atout en didactique des langues », *Les Langues Modernes*, 1/2016, Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes.
- RÜCK H., 1991, *Linguistique textuelle et enseignement du français*, trad. par J.-P. Colin, Paris, Hatier/Didier.
-

Réflexions épistémologiques et linguistiques sur l'appropriation des normes du français universitaire par les étudiants chinois et français : résultats d'enquête

Laetitia PILLE

Laboratoire Ligérien de Linguistique d'Orléans
& Institut Universitaire de Technologie (IUT) du Limousin

Depuis dix ans, je suis enseignante de français et culture générale auprès d'étudiants français langue maternelle (L1 à L3) à l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) Génie Mécanique et Productique, et enseignante de Français universitaire et de Français sur objectifs spécifiques auprès d'étudiants majoritairement chinois (Diplôme Universitaire niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*).

Qu'ils soient français ou chinois, pour tous les étudiants dont il est question, il s'agit de suffisamment maîtriser un niveau de langue permettant de rapporter avec précision et rigueur terminologiques des expériences et raisonnements techniques et scientifiques à l'écrit (et à l'oral).

Que ce soit auprès d'étudiants français ou chinois, j'enseigne finalement les formes universitaires d'expression, les formes du discours et le registre de langue approprié (terminologie de l'expert / langue scientifique, spécialisée). J'enseigne donc une certaine façon de s'exprimer dans un cadre universitaire à visée professionnelle, voire plus particulièrement industrielle. Cela passe par différents exercices :

- L'exposé argumentatif, à l'oral et à l'écrit (*dispositio* et *inventio*) ;
- Le résumé, la synthèse de documents ;
- Le rapport et la soutenance classique.

Mes objectifs sont donc de :

- Faire adopter la terminologie, l'acceptation du nécessaire registre de langue (la langue spécialisée, la langue de l'expert qu'il faut adopter) ;
- Faire comprendre des règles de la *dispositio* : la forme normée du discours.

À ce sujet, je remarque que les étudiants chinois se conforment tant bien que mal, mais volontiers, tandis que les étudiants français se rebellent. Quels sont leurs motifs ? C'est une des questions que je me pose dans cet article. Parmi les obstacles, deux semblent communs aux étudiants français et chinois :

- Des nouvelles « cultures adolescentes » qui pourraient conduire à une pratique de

- la langue sinon opposée, du moins incompatible avec la langue universitaire visée,
- Un manque d’aisance face aux exercices académiques français (dissertation, rapports, soutenances), usage abusif de formules creuses et faux-sens.

Linguiste de formation, j’ai supposé que ces deux obstacles ont joué conjointement contre les exigences d’une langue universitaire et scientifique, certes simple et fluide, mais également précise et concise. Pour ouvrir des pistes de réponses à ces questions, je me suis interrogée sur la façon dont sont perçus ces exercices, sur le plan de la difficulté mais également sur le plan culturel par les étudiants chinois et étrangers.

Mon enquête menée auprès de plus de 150 étudiants français et chinois et portant sur leur rapport à cette langue spécialisée et aux exercices dits académiques, montre que l’obstacle pourrait également trouver son origine dans la formation culturelle suivie au lycée, que les étudiants soient français ou chinois.

Dans cet article, je souhaite présenter les premiers résultats de mon enquête et les confronter à quelques points théoriques. Je présenterai enfin les pistes que je compte explorer en vue d’un travail plus complet.

1. Qui sont les étudiants chinois interrogés ?

82 étudiants chinois en provenance de toute la Chine ont répondu à un questionnaire. Ils sont âgés de 18 à 25 ans, dont 60 % sont des femmes, 70 % ont obtenu leur Diplôme Universitaire « Préparation aux Formations Scientifiques et Technologiques » (D.U. PFST) entre 2010 et 2012 ; 15 % avant 2010, 15 % après 2012. Un quart d’entre eux ont étudié la langue française plus de 6 mois en Chine ; le reste a étudié le français durant moins de 6 mois en Chine avant de venir en France.

Aujourd’hui, 80 % ont obtenu leur Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) toutes spécialités confondues en deux ans, 10 % en trois ans, 10 % ne l’ont pas obtenu. Ce taux est supérieur au taux de réussite des étudiants français en IUT. 92 % vivent en France aujourd’hui et y poursuivent leurs études. Sur l’ensemble des enquêtés, 95 % poursuivent des études, dont 61 % dans le secteur secondaire (industrie, technologie, informatique, etc.), 39 % dans le secteur tertiaire (communication, gestion, finance, banque, commerce, etc.).

1. 1. Quelles sont les principales questions ?

À la question « *Classez les exercices les plus pratiqués durant vos études en France* », parmi un choix de 5, le classement des étudiants chinois est le suivant :

1. mémoire, 2. soutenance, 3. synthèse, 4. résumé, 5. dissertation.

Pour les étudiants français également interrogés, le classement est le même, sauf pour les deux derniers exercices : la dissertation passe au 4^e rang, devant le résumé. Sans doute sont-ils

influencés par le souvenir des dissertations effectuées au lycée. Lorsqu'on demande aux étudiants chinois de classer les mêmes exercices en commençant par le plus difficile selon eux, la dissertation passe en tête et le classement devient :

1. dissertation, 2. synthèse, 3. mémoire, 4. résumé, 5. soutenance.

Néanmoins, les étudiants chinois ne considèrent pas qu'il s'agisse là de l'exercice le plus « français » ; selon eux, l'exercice le plus « français » serait le résumé ; la dissertation n'arrive qu'en troisième position, tandis que pour les étudiants français, la dissertation est l'exercice le plus français. Aucun de ces exercices n'est considéré comme inconnu ou jamais pratiqué par les étudiants chinois.

90 % des étudiants chinois voient des correspondances de structure entre la dissertation et le rapport, ainsi qu'entre le rapport et la synthèse ; seuls 60 % des étudiants français confirment cette impression.

1. 2. Quelles sont les réponses congruentes entre étudiants français et étudiants chinois ?

À la question « *Que pensez-vous du fait de devoir exprimer son opinion dans les exercices universitaires ?* », les étudiants chinois et français ont répondu à 69 % que cela permettait d'exister en tant qu'individu. 22 % des étudiants chinois trouvent cette liberté qui leur semble offerte hypocrite, contre 17 % des étudiants français. Le reste juge la prise en compte de l'expression personnelle « injuste » : personne ne se reconnaît comme responsable de son imagination, de son opinion, de son vécu. Évaluer l'opinion personnelle leur semble peu objectif ; ces réponses ont été développées à la fin du questionnaire en champ libre. Les autres questions portant sur les attentes des professeurs dans la notation, la vision globale des études en France et en Chine, la vision de la science en général donnent des résultats que je vais interpréter ci-dessous.

Au regard de ces premières questions, il me semble pouvoir noter que les étudiants chinois ont une certaine conscience de l'importance de la *dispositio*. Je vais retrouver cette idée au travers d'autres questions.

2. La dissertation, est-ce un exercice vraiment français ?

Rappelons que, pour les étudiants chinois, la dissertation ne semble pas être un exercice « français ». Pourtant, c'est ainsi qu'il est présenté par les critiques français, tel Gérard Genette :

En pratique, ce discours scolaire se réduit, pour l'essentiel, à un exercice dont l'importance n'a cessé de croître depuis un demi-siècle dans notre enseignement et dans notre culture : la dissertation [...]. Le monopole rhétorique de la dissertation est donc à peu près total, et l'on peut, sans grand reste, définir notre rhétorique scolaire comme une rhétorique de la dissertation (1966 : 297).

Il est difficile de mesurer tout ce que notre culture et nos structures mentales doivent, en bien et en mal, à cette souveraineté de la dissertation. Mais il est évident que tout examen critique, toute analyse historique de notre univers intellectuel devrait passer par là (1966 : 301).

S'il est possible de critiquer ce chemin intellectuel que requiert la dissertation, il semble indéniable qu'il demeure un exercice valorisé dans l'enseignement de français en France. Michel Charolles (1990 : 3) le confirme :

Officiellement il n'y a plus de dissertation dans l'enseignement de français au second cycle. Pourtant les professeurs en donnent (sous une autre étiquette) et les élèves, moins soucieux des appellations réglementaires, en font carrément.

L'enquête de François Le Goff (2009) sur la pratique de la dissertation dans les lycées français montre que 80 % des enseignants souhaitent son maintien. Pour les enseignants, il s'agit essentiellement de recomposer des savoirs acquis et de les mettre en perspective ; c'est donc un peu différent d'un texte argumentatif. La difficulté majeure des lycéens français réside dans l'*inventio* : ils ne possèdent pas suffisamment de savoir littéraire ou philosophique.

Les savoirs acquis à recomposer ne sont pas au rendez-vous. En revanche, l'exercice de re-composition des idées est bel et bien perçu comme tel. À la question « *Que cherche à évaluer l'enseignant dans une dissertation ?* », 60 % des étudiants chinois répondent « votre capacité à utiliser et organiser vos connaissances ». « Organiser sa pensée et ses arguments » est perçu comme le plus difficile dans la dissertation pour plus de 50 % des étudiants chinois, devant « utiliser ses propres connaissances » (25 %).

Pour les étudiants chinois, le plus difficile et le plus important dans cet exercice, c'est bien d'organiser ses idées, ses arguments, c'est bien la *dispositio* et les formulations « conformes » à la rhétorique de la connaissance ? Néanmoins, à la question, « *Quel est plus important pour réussir ?* », 68 % des étudiants chinois répondent « connaître beaucoup de choses et être un expert dans son domaine », contre 31 % pour « savoir défendre ses propres idées et argumenter ». Les réponses des étudiants français à la même question sont inversement proportionnées.

Autrement dit, si les étudiants chinois reconnaissent volontiers l'importance de la *dispositio*, ils n'en restent pas moins très attachés à l'expertise comme gage de réussite. Les étudiants français, dont les enseignants semblent déplorer le manque de connaissances, sans parler d'expertise, semblent considérer au contraire que l'art d'agencer les idées et les arguments peut permettre de réussir.

2. 1. Quel rapport au savoir chez les Chinois ?

Ce rapport à l'expertise semble se confirmer dans les questions relatives à la science. À la question : « *Concernant la science, quelle phrase vous semble la plus juste ?* »

1. La science permet de connaître le monde tel qu'il est et produit un savoir fiable sur lequel les générations futures pourront s'appuyer... (69 % des étudiants chinois, contre 41 % des étudiants français) ;
2. Une théorie scientifique est vraie le temps que quelqu'un prouve qu'elle est fausse... (11 % des étudiants chinois contre 32 % des étudiants français) ;
3. Les théories scientifiques permettent de comprendre l'évolution du savoir chez les humains... (19% des étudiants chinois contre 25 % des étudiants français).

Forts de cette croyance un peu figée en la science, un scientisme comparable à celui, occidental de la fin du XIX^e siècle peut-être, et en l'infailibilité qu'ils lui prêtent, comment les étudiants chinois abordent-ils les études en France ? À la question « *pour vous, étudiants chinois, faire des études en France, c'est...* », 42 % répondent « acquérir des savoirs » contre 58 % « acquérir des méthodes ». Lorsqu'on interroge les étudiants français sur le même point, la proportion est inversée. Lorsqu'on demande aux étudiants chinois de qualifier de même les études en Chine, ils répondent « acquérir des méthodes » à 28 % et « acquérir des savoirs » à 72 %.

Si l'apprentissage par cœur est présenté comme opposé à l'expression de la réflexion personnelle, les étudiants chinois ont la sensation d'acquérir plutôt des méthodes que des savoirs au cours de leurs études en France ; cette interprétation est confirmée au travers des réponses libres.

Nous pouvons lire ce résultat à la lumière de l'article de Christine Cuet :

La culture traditionnelle d'enseignement fondée sur une valorisation de la description grammaticale de la langue plutôt que sur son usage, ainsi qu'un apprentissage « par cœur » et des méthodes d'enseignement de type behavioristes où la réflexion de l'étudiant n'est pas ou peu sollicitée (2010 : 345).

Les Chinois sont convaincus que les étudiants échoueront aux examens nationaux et aux tests de français si la grammaire n'est pas enseignée à la manière chinoise (explication des règles et exercices d'application systématiques) (2010 : 350-351).

Par ailleurs, 60 % des étudiants chinois pensent que faire des études en France demande plus d'implication personnelle. C'est du moins ainsi qu'ils perçoivent l'enseignement universitaire.

2. 2. Quel rapport au savoir chez les étudiants français ?

Pour ce qui concerne le rapport au savoir, il semble que les élites et les enseignants souffrent d'un manque de crédibilité. D'autres formes de savoir ou de transmission de savoir entrent dans les foyers de nos étudiants (YouTube, etc.).

Pour ce qui regarde le rapport au français écrit, les étudiants dont il est question, tous titulaires du baccalauréat (bac), sont, sans grande exception, récalcitrants à l'idée d'étudier *encore* du français. Or, l'institution nomme « Français » un enseignement qui mêle littérature, écriture artistique, expression et grammaire, etc. La façon d'évaluer cette matière et le regard des élèves qui en découle pourraient pervertir leur rapport à cette matière. Pour étayer cette hypothèse, j'invoque deux arguments :

1. Les grands auteurs sont présentés comme des modèles que l'élève va tenter d'imiter au travers d'exercices d'imitation. On lui fait croire que cet exercice d'écriture est accessible à chacun en mettant l'accent sur la part d'*inventio*, de *dispositio*, mais finalement, cet exercice est soumis à une évaluation.
2. Les extraits de grands auteurs sont utilisés à des fins grammaticales, laissant entendre à l'élève que la maîtrise de la langue est l'apanage des écrivains et des poètes ; il s'en dédouane alors d'autant plus facilement qu'il est passé par les exercices cités précédemment.

Le décloisonnement tel qu'il est préconisé dans l'enseignement du français en France engendre la confusion entre d'un côté, l'apprentissage de l'expression artistique et littéraire et de l'autre, l'expression technique, objective, pragmatique ou scientifique ; celle dont une grande partie de nos élèves auront pourtant besoin par la suite.

3. Pistes d'interrogations futures

3. 1. La forme demandée par le « monde du travail » (industriel en particulier)

Dans un travail en cours, je cherche justement à cerner les attentes précises du monde industriel, notamment au niveau ingénieur qui peuvent se résumer comme suit en attendant d'être précisées :

- Des phrases courtes ;
 - Un paragraphe correspondant à une idée ;
 - Mots de liaison simples mais adéquats (*donc, mais, alors*) ;
 - Précisions du contexte ;
 - Terminologie scientifique et technique ;
 - Énumération cohérente ;
 - Style direct et voix active.
-

En vue d'un enseignement de français universitaire teinté de français sur objectifs spécifiques (voir Mourhon-Dallies, 2011), il semble nécessaire de fournir une description de ce qu'est la langue scientifique, afin que les étudiants la distinguent de la langue dénoncée par Becker (2004) ou (Bourdieu, 1975 : 111) :

Le jargon savant se distingue du langage scientifique en ce qu'il recèle l'hétéronomie sous les apparences de l'autonomie : incapable de fonctionner dans l'assistance du langage ordinaire, elle doit produire l'illusion de l'indépendance par des stratégies de fausse coupure mettant en œuvre des procédés différents selon les champs et dans le même champ, selon les positions et selon les moments.

3. 2. La forme : le registre de langue, la terminologie et les genres de discours ?

Autant les étudiants chinois n'ont aucune difficulté à accepter cette norme dès lors qu'ils la maîtrisent (*cf.* l'enquête de Cuet) – il en va de même pour la disposition. Autant je constate un rejet de la part de mes étudiants français :

- Ils n'aimaient pas écrire de façon littéraire au lycée ;
- Ils sont tout de même contrariés de constater que je leur demande un tout autre style d'écriture désormais. Ils demeurent très engourdis dans leur expression, très alambiqués et mon travail principal consiste à les aider à reformuler des passages de ce type :

Pour résoudre cette problématique, je vais entreprendre la prise de connaissance des objectifs et les besoins concernant les machines produites destinées aux clients mais aussi à l'entreprise.

Extrait de rapport de stage, juin 2016

La base du fonctionnement (d'une machine) est déjà présente chez le client. Ainsi, les informations relatives au banc sont regroupées dans les données que nous fournis le client. Malheureusement, toutes les informations fournies dans le cahier des charges du client son incomplètes, certaines étant même inexactes par rapport à la réalité. Il convient donc d'avoir des contacts réguliers avec les clients.

Extrait de rapport de stage, juin 2016

Après avoir montré ces solutions à nos tuteurs, la solution n° 1 a été retenue. Cependant un problème de rigidité de la pièce en Plexiglas s'est fait ressentir par le corps enseignant.

Nous avons donc placé par-dessus la plaque de plexiglas une plaque d'acier et nous allons la percer à certain endroit pour observer le comportement des grains. Ce sera donc la solution n° 3.

Extrait de rapport de projet tuteuré, juin 2016

On remarque un effet d'hypercorrection, ainsi nommé par Bourdieu, un rejet ET une fascination : les étudiants ne savent pas comment écrire simplement et autrement.

3. 3. Pourquoi ?

Les étudiants sont peut-être sujets à une sorte de rejet de la classe dominante, comme Bourdieu (1983 : 102-103) pourrait la décrire :

Nul ne peut ignorer complètement la loi linguistique ou culturelle et toutes les fois qu'ils entrent dans un échange avec des détenteurs de la compétence légitime et surtout qu'ils se trouvent placés en situation officielle, les dominés sont condamnés à une reconnaissance pratique, corporelle, des lois de formation des prix les plus défavorables à leur productions linguistiques qui les condamne à un effet plus ou moins désespéré vers la correction ou au silence.

Peut-être à cause des nouvelles pédagogies dont les effets pervers sont justement critiqués dans *Pour une école de l'exigence intellectuelle* de Jean-Pierre Terrail (2016) où l'auteur dénonce le paradigme de départ ou l'hypothèse de base des réformes des années 1980 qui consisterait à penser que les classes dites populaires ont moins de compétences linguistiques que les autres, et que, par conséquent, l'enseignement doit s'adapter à ces manquements de base. Il déplore le résultat constaté par les enquêtes qu'il rapporte : ces réformes ne feraient que les conforter et les confirmer.

Conclusion

Je n'ai pas abordé l'expression sur le plan de la grammaire et de l'orthographe. Les étudiants chinois progressent normalement comme des étudiants étrangers qui travaillent. Les étudiants français, de langue maternelle française, cette année, depuis la première année, sont environ 20 % à confondre les notions de :

- Participe passé / auxiliaire et verbe ;
- Déterminant, adverbe, pronom ;
- Complément d'objet direct (COD) / Complément d'objet indirect (COI).

Certains m'expliquent même qu'il ne faut pas mettre de « E » à *j'envoie* quand le locuteur est un homme. Je leur enseigne surtout à se corriger avec les outils numériques à disposition. En revanche, pour qu'ils maîtrisent l'expression globale, l'*inventio*, la *dispositio*, le style dont on attend qu'il soit sans ambiguïté, sans équivoque, précis, direct et concis, il n'y a rien d'autre à faire que prendre le temps de reformuler en face à face individuel.

Je travaille à faire comprendre la *dispositio* nécessaire, ou la façon de ranger les idées telle qu'elle peut être appréciée à la fois dans les exercices universitaires et dans le monde professionnel. Je travaille également sur l'usage de la *langue de l'expert* et le nécessaire bannissement des métaphores et images d'un certain contexte où les équivoques ne sont pas permises.

Dans les deux cas, les étudiants étrangers ne semblent pas particulièrement désavantagés par rapport aux français. Face à ces deux difficultés du Français dit académique, notons que :

1. Il s'agit peut-être de normes qui tendent à être mondiales ;
2. Les Français ne sont guère avantagés ;
3. Que reste-t-il de véritablement *français* dans le français dit académique (FA) ?

Pour répondre aux questions de départ, il semblerait que les étudiants chinois adoptent à l'égard des études universitaires en France un comportement qui constituerait un atout pour l'apprentissage de la langue de l'expert – par respect de la tradition – ainsi que pour l'apprentissage de la *dispositio* – par nécessité d'adaptation à l'université française.

Ce qui était signalé comme une faiblesse dans l'article de Christine Cuét (2010) pourrait se révéler une force. Les étudiants chinois privilégient l'expertise et le savoir et considèrent tout de même que la *dispositio* est très importante. Ce serait l'inverse chez les étudiants français. Les uns adhèrent là où les autres se méfient.

Quelles seraient les raisons que l'on pourrait invoquer ? Sans doute sont-elles à chercher dans le contexte politique qui diffère de beaucoup d'un pays à l'autre. Il me semble toutefois qu'il y a là une piste d'interrogation importante à explorer, tant pour apporter des solutions aux difficultés des étudiants français que pour anticiper celles que les étudiants chinois ne manqueront pas de rencontrer.

Références bibliographiques

- BECKER H. S., 2004, *Écrire les sciences sociales : commencer et terminer son article, sa thèse, son livre*, trad. par P. Fogarty et A. Guillemin, Paris, Economica, coll. « Méthodes des sciences sociales ».
- BOURDIEU P., 1975, « L'ontologie politique de Martin Heidegger », dans P. BOURDIEU (dir.), « La critique du discours lettré », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 1, n^{os} 5-6, p. 109-156. Disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_5_2485>.
- , 1983, « Vous avez dit "populaire" ? », dans P. ENCREVÉ et M. DE FERNEL (dir.), « L'usage de la parole », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 46, p. 98-105. Disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1983_num_46_1_2179>.
- CHAROLLES M., 1990, « Dissserter ? », *Pratiques*, n^o 68, p. 3-4. Disponible sur : <<http://www.pratiques-cresef.com/intro068.pdf>>.
- CUET C., 2010, « Élaboration d'un manuel de FLE pour l'enseignement en Chine : le poids de la norme linguistique », in O. BERTRAND et I. SCHAFFNER (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'apprentissage/enseignement*, Paris, Éditions de l'École Polytechnique, p. 345-360. Disponible sur : <<http://www.projetpluri-l.org/publis/Cuet%20-%20Elaboration%20d%20un%20Manuel%20de%20FLE.pdf>>.
-

GENETTE G., 1966, « Enseignement et rhétorique au XX^e siècle », *Annales*, 21^e année, n° 2, p. 292-305. Disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1966_num_21_2_421370>.

LE GOFF F., 2009, « Enquête sur un écrit de savoir au lycée : la dissertation littéraire », dans M. KARA (dir.), « Écrits de savoir », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n^{os} 143-144, p. 111-126. Disponible sur : <<https://pratiques.revues.org/1409>>.

MOURHON-DALLIES F., 2011, « Le Français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel », Actes du colloque *Le Français sur Objectifs Universitaires* sous la direction de J. CAILLER et S. BORG, *Synergies Monde*, n° 8, p. 135-143. Disponible sur : <<http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf>>.

TERRAIL J.-P., 2016, *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».

Enseignement/apprentissage du FLE à un apprenant ayant des troubles d'apprentissage à l'école primaire

Antigone RIZAKOU

Enseignement privé

Myrsini TZANAVARI

Université de Macédoine

Chryssoula TSIKRI

Conseillère pédagogique pour le français

Introduction

Les troubles d'apprentissage constituent un problème de pointe dans la réalité éducative grecque depuis certaines années « qui concerne des milliers d'élèves et préoccupe tant les enseignants que les parents. Un grand nombre d'élèves [...] progressent dans le système scolaire en échouant sans savoir qu'ils ont des troubles d'apprentissage¹ [...] » (Pantéliadou et Botsas, 2007 : 4). Par ailleurs, ces enfants sont, dans la plupart des cas, angoissés face à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et ils ont souvent une haine profonde pour la langue maternelle. En conséquence, ils ne présentent aucun intérêt à apprendre une langue étrangère, voire le FLE. Partant de ces constatations, l'objectif de notre recherche consiste à explorer la réalité éducative grecque dans le domaine de l'enseignement spécialisé et de proposer des pistes de travail pour l'enseignement/apprentissage précoce du FLE à des enfants ayant des troubles d'apprentissage, le but étant d'examiner dans quelle mesure une approche qui vise à gérer l'hétérogénéité pourrait stimuler l'intérêt de ces élèves pour le FLE et favoriser leur réussite scolaire.

Dans un premier temps, nous mettrons en perspective les traits significatifs de certains troubles d'apprentissage et leur impact dans la vie scolaire d'un enfant. Nous aborderons ensuite le problème de l'enseignement spécialisé et le FLE dans la réalité scolaire hellénique. Nous concluons par la présentation d'un programme d'adaptation des manuels *GéNial* 1 et 2, inspiré des principes de la pédagogie différenciée et de la théorie des intelligences multiples que nous avons mis au point pour un élève diagnostiqué comme étant dyslexique et ayant un trouble déficitaire de l'attention (TDA).

1. Éclaircissements terminologiques

1. 1. Essai de définition de la dyslexie

Sur le plan étymologique, la dyslexie est un terme très général signalant l'existence de difficultés dans l'acquisition du langage écrit. D'après les propos de Dubois et Roberge (2010 : 4), « ce trouble apparaît dès les premiers moments de l'apprentissage de la lecture, lorsqu'on enseigne à l'enfant à saisir et à traduire les graphies, les phonèmes et les sons des lettres, en somme à décoder les mots. D'une façon générale, la dyslexie est définie comme un trouble de l'identification des mots écrits. » Quant à Franck Ramus (2012), directeur de recherche au CNRS, il stipule que la dyslexie va au-delà de simples difficultés ou de l'illettrisme. En fait, « elle s'explique par une difficulté toute particulière pour conceptualiser les sons de la parole, les associer aux lettres correspondantes et les mémoriser » (2012, cité par Szapiro-Manoukian, 2013). En fait, le problème des sujets dyslexiques se présente tant au niveau de la lecture qu'à celui de l'écriture.

Pour ce qui est de l'impact de ce trouble dans la vie scolaire de l'enfant, pour le plus grand nombre d'entre eux, « leur scolarité est une succession de frustrations, d'efforts non récompensés [...] » (Renaux, 2012 : 5), de performances qui ne sont pas à la hauteur du rendement fourni par l'élève, ce qui affecte profondément leur confiance en eux.

1. 2. Essai de définition du TDA/H

Les sigles TDA (trouble déficitaire de l'attention) et TDAH (trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité) sont utilisés pour la désignation d'un groupe de symptômes incluant l'inattention, l'impulsivité et l'hyperactivité, inappropriés par rapport à l'âge de l'individu et à son développement. Le TDA renvoie à des difficultés d'inattention et de désorganisation auxquelles s'ajoutent l'impulsivité et l'hyperactivité pour le TDAH.

La scolarité des enfants atteints par le TDA/H est caractérisée par des résultats scolaires souvent inférieurs à leurs capacités. Comme les remarques qui leur sont infligées par les enseignants, qu'elles soient orales ou écrites, sont la plupart des fois négatives et que leurs efforts ne sont pas récompensés par des résultats équivalents, ils présentent souvent des troubles émotionnels qui se manifestent par des commentaires comme « je suis nul » ou « je n'y arriverai jamais ». En conséquence, ils se dévalorisent, se découragent et éprouvent une démotivation de plus en plus grande au sein de la classe.

2. Le contexte scolaire spécialisé et le FLE en Grèce

En Grèce, l'éducation spécialisée fait partie intégrante de l'éducation générale depuis plus de 25 ans. La législation relative, à savoir la loi n° 3699 du 2 octobre 2008 « promeut l'intégration des élèves à besoins éducatifs spécifiques dans le système scolaire ordinaire. Elle prévoit l'organisation de classes spéciales fonctionnant au sein des écoles ordinaires et la nomination de professeurs spécialisés responsables de la gestion de programmes éducatifs

individualisés » comprenant des objectifs à court et à long terme, pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage et de comportement. Ces classes spéciales portent le nom de classes d'intégration. Cette dénomination reflète leur rôle principal, à savoir le soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques pour qu'ils puissent s'intégrer dans les classes ordinaires.

Au service des élèves se trouvent les « Centres de diagnostic, d'évaluation et de soutien » (KEDDI/KE.Δ.Δ.Y) dont le rôle est la création d'un programme d'études centré sur les besoins spécifiques de chaque élève. Ce programme est suivi d'une série d'instructions d'enseignement et d'évaluation dans chaque matière. L'élève participe activement à l'acte didactique selon la nature de ses spécificités.

En ce qui concerne l'enseignement spécialisé et le FLE en Grèce, la circulaire Φ.52/121/14903/Γ1 du 9 février 2010, fondé sur l'acte n° 17/2009 de l'Institut Pédagogique, souligne qu'il n'y a pas encore de règlement législatif concernant l'enseignement de la deuxième langue étrangère à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Dans ce cadre d'absence d'appui institutionnel, les enseignants de FLE sont conseillés d'adopter des formes alternatives d'enseignement et d'évaluation ainsi que des pratiques de différenciation telles que :

- La simplification et la codification des contenus de chaque unité didactique ;
- L'éloignement des éléments langagiers difficiles à comprendre ;
- L'utilisation d'exercices fermés ;
- La récapitulation à la fin de chaque heure didactique ;
- La discussion avec l'élève autour des points qui lui créent des difficultés et autour de ce qu'il aime faire dans le cours.

Malheureusement, il n'y a ni collaboration entre les différents partenaires ni création d'un programme d'études centré sur les besoins d'un élève en langue étrangère. Le curriculum de FLE au primaire se réfère à la mise en place d'une pédagogie différenciée en tant qu'approche méthodologique appropriée pour l'enseignement du FLE ainsi que pour l'autonomisation de l'apprentissage. Cependant, il ne présente pas de façon explicite des stratégies pédagogiques permettant de prendre en compte la diversité des besoins langagiers spécifiques ainsi que des techniques de remédiation. Par ailleurs, il faut noter que les enseignants de FLE au primaire ne possèdent actuellement aucune formation, sauf exception, sur les troubles spécifiques du langage oraux et écrits ainsi que sur l'attitude appropriée envers ces élèves. Par conséquent, le professeur doit se débrouiller seul et tenter de varier ses stratégies d'enseignement en fonction des besoins particuliers de chaque apprenant.

3. Positionnement théorique

Le programme d'adaptation que nous proposons pour les manuels *GéNial* se fonde sur les principes de la pédagogie différenciée et de la théorie des intelligences multiples que nous présentons de façon succincte.

3. 1. Essai de définition de la pédagogie différenciée

D'après les propos de Halina Przesmycki (1991 : 10), la pédagogie différenciée est « une pédagogie des processus qui met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire ».

La pédagogie différenciée pourrait, en d'autres termes, se définir comme une pédagogie qui est propre au profil de chaque apprenant en tenant compte de leurs caractéristiques personnelles et sociales. C'est une pédagogie qui privilégie l'enfant et qui se distingue selon ses besoins, ses intérêts et ses motivations. Son application dans l'enseignement est réellement indispensable, car elle offre à tous les élèves les meilleurs auspices pour apprendre. En effet, dans une classe où est appliquée la pédagogie différenciée, l'enseignant peut distinguer les différences parmi les élèves, il peut les évaluer et créer à partir de celles-ci. Il peut ajuster le contenu, le processus, la production en fonction du niveau de l'élève, de ses intérêts et de son profil d'apprentissage. Cette classe, qui est caractérisée par la flexibilité, vise le progrès optimal de chacun et la réussite individuelle.

3. 2. Intelligences multiples

La connaissance des différents profils des élèves et l'intégration de leurs caractéristiques durant le processus d'enseignement constituent des armes indispensables à la participation active des élèves et à l'acquisition de la connaissance. D'après la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner (2004), chaque homme dispose, dès sa naissance, d'un groupe d'intelligences (huit types) qui résident dans différents centres du cerveau. Chacune d'entre elles ne se développe pas au même niveau que les autres, mais elle suit un rythme qui lui est propre. C'est pour cette raison que s'explique la différenciation des hommes et justifie leur performance dans certains domaines. Notons que tous les types d'intelligence ont la même valeur et chacun d'entre eux dévoile une capacité qui peut être développée indépendamment.

L'intérêt de cette théorie réside sur le fait qu'elle ne constitue pas une méthode à appliquer, mais un outil d'enseignement correspondant aux capacités des élèves. Elle offre une base intéressante pour la proposition de diverses activités selon les différents profils des élèves, bien motivantes et stimulantes, car elles font usage d'une multiplicité de moyens et de façons ludiques pour l'acquisition de diverses connaissances, dont le vocabulaire et les phénomènes grammaticaux.

4. Cadre contextuel du programme d'adaptation

4. 1. Profil de l'élève

Dans le cadre de notre recherche, nous avons entrepris une étude de cas d'un élève déjà diagnostiqué comme étant dyslexique et avec un TDA sans hyperactivité. Il s'agit d'un élève qui fréquente la 6^e année à l'école primaire, il est âgé de 11 ans, il a un niveau de français équi-

valent au niveau A1 selon l'échelle de compétence langagière proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). En outre, cet élève présente en langue maternelle des difficultés d'apprentissage dans les domaines de la lecture, de la compréhension et de l'expression écrites.

4. 2. Contexte de l'expérience

Pour l'élaboration du travail, nous avons été en étroite collaboration avec les parents de l'élève, les intervenants scolaires, dont l'enseignant de FLE et les intervenants extrascolaires. Nous avons également été en contact continu avec l'orthopédagogue et le psychologue du centre d'aide qui nous ont fourni des conseils précieux au sujet des apprentissages à prioriser. Les cours ont été dispensés au domicile de l'élève deux fois par semaine à raison d'une heure et demie pendant une période de 8 mois (de septembre 2013 à mai 2014). La langue française était le choix personnel de l'élève parce qu'il considérait que cette langue constituait un défi pour lui vu que cette langue n'est pas appréciée par ses camarades de classe en raison de sa prononciation.

4. 3. Le manuel *GéNial*

GéNial 2 est le manuel de français utilisée en classe de langue par notre élève. Le manuel est spécialement élaboré à l'intention des élèves du primaire à partir de 10 ans, niveau débutant. *GéNial* est composé de deux niveaux couvrant chacun une année scolaire. L'ensemble de ce manuel amène les élèves au niveau A1 selon l'échelle de compétence langagière proposée par le CECRL dans une perspective actionnelle. Chaque manuel est divisé en deux modules comportant chacun trois unités. Le manuel, prenant en compte l'âge du public visé, présente des thèmes et des contenus adaptés aux centres d'intérêt des élèves. Elle fait usage d'une variété d'activités attrayantes et ludiques : chansons, pantomimes, puzzles, messages secrets, jeux de rôles qui renouvellent sans cesse l'attention et l'intérêt de l'élève. L'accent est mis sur l'écrit, car les exercices écrits favorisent le développement de la mémoire et l'acquisition des structures morphosyntaxiques. La communication orale n'est pas pour autant négligée. En outre, la grammaire implicite est favorisée au détriment de l'approche traditionnelle. Enfin, le manuel suit une progression en spirale qui permet à l'élève de progresser dans son apprentissage à l'aide de révisions.

5. Objectifs du programme d'adaptation

Pour déterminer les objectifs de notre programme d'adaptation, nous avons pris en compte le parcours scolaire de l'élève afin que ceux-ci puissent l'aider à progresser dans son apprentissage et le soutenir au niveau de ses difficultés. Par conséquent, nous avons tâché de :

- Faire développer chez l'apprenant une sensibilité envers la langue et la culture françaises ;

- Le familiariser, de façon ludique, non pas seulement avec la pratique d'une langue étrangère, mais aussi avec une autre culture ;
- Lui fournir un bagage d'acquis et de savoir-faire de base qui lui permettront de suivre activement, en fonction de son propre potentiel, le rythme du cours en classe scolaire ;
- Lui permettre d'acquérir et de construire ses apprentissages tant à l'oral qu'à l'écrit.

Nous avons également ciblé notre attention sur :

- L'acquisition des actes de paroles et des notions qu'on retrouve dans les deux manuels de la méthode *GéNial* ;
- L'initiation au bagage lexical de base ainsi qu'aux phénomènes grammaticaux nécessaires à la mise en œuvre des actes de parole susmentionnés.

6. Principes pédagogiques adoptés pour le programme d'adaptation

6. 1. Attitude pédagogique générale

Notre objectif a été dès le départ de valoriser l'élève à divers moments pour consolider son estime de soi et pour l'encourager à continuer ses efforts, et ce, de différentes façons soit en lui offrant des récompenses telles que des autocollants, des diplômes personnalisables, soit en lui disant un commentaire positif. Tout au long de l'expérience, nous avons tenté de maintenir une ambiance chaleureuse et de créer un milieu d'enseignement rassurant pour éviter des blocages psychologiques. De surcroît, nous avons varié les modes d'enseignement tout en faisant preuve de patience face à la lenteur et à la fatigue de l'élève. Finalement, nous avons conduit l'élève à identifier ses propres moyens pour lui faire acquérir une plus grande autonomie dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

6. 2. Organisation et consignes

Nous avons mis en place une série de pistes simples afin de faciliter l'exécution des consignes et assurer une organisation cohérente du cours. Tout d'abord, nous avons placé l'élève loin des fenêtres de la chambre dans laquelle nous travaillons, mais près des documents de référence affichés sur le mur, à savoir des affiches sur l'alphabet, des couleurs, la carte de la France avec les monuments les plus célèbres, etc. Par la suite, nous avons placé un tableau bivalent composé de deux parties au-dessus de la table de l'élève : d'une part, un tableau blanc effaçable sur lequel on pouvait noter n'importe quelle information. D'habitude, nous distribuions le texte de base de chaque cours sur photocopie présenté de manière différente. Nous entendons par là que les textes avaient une grande qualité d'impression, ils étaient aérés. De même, nous utilisons des caractères de taille 12 au minimum avec un interligne de 1,5 ou 2 pour bien distinguer les espaces. Nous avons choisi, en collaboration avec l'élève, une police de caractères lisible par exemple Verdana, Arial, etc.

Par ailleurs, nous essayions toujours de varier le traitement de l'information ainsi que l'acquisition des structures linguistiques en utilisant par exemple des images, des photos, des schémas, des dessins. Nous avons également utilisé des fiches en couleurs pour illustrer des règles, des étiquettes avec des mots à remettre dans l'ordre ou encore des guirlandes de couleur différente pour faire des phrases. Dès que l'élève les apprenait oralement, il les écrivait. Pendant les activités, nous lisions toujours les consignes à voix haute. Souvent, nous formulions les consignes en les découpant en étapes successives. En ce qui concerne la correction d'un devoir, nous faisons en sorte de signaler des éléments positifs en faisant par exemple état sur le contenu ou les idées et non sur l'orthographe sachant qu'il s'agit d'un point faible de l'élève. Enfin, nous nous sommes servies de cartes illustrées inspirées par la méthode illustrée pour l'enseignement de l'alphabet grec de Dora Mavromati (2010) que nous avons adaptées pour la langue française. Il s'agit de supports visuels imprimables sur internet et choisis d'après des critères concrets comme la représentation des héros préférés de notre élève, des illustrations aux couleurs vives pour attirer l'attention. Ces cartes qui étaient en plastique pour qu'elles soient plus résistantes, nous les avons collées, en collaboration avec l'élève, sur un cahier. À l'aide de cartes, nous avons créé un petit glossaire contenant les mots les plus fréquents utilisés dans les consignes des activités de la méthode *GéNial* et du cahier d'exercices.

6. 3. Écriture et orthographe

Pour favoriser l'écriture et l'orthographe, nous avons limité le nombre de mots à apprendre en nous tenant au lexique courant et aux mots liés à la thématique abordée. Les pauses pendant les différentes activités écrites étaient toujours prévues. Nous illustrions les nouveaux mots par une mise en évidence de leur particularité avec des couleurs. Nous avons également fait l'association mot-dessin afin que l'élève puisse retrouver le sens à partir de l'orthographe. De façon générale, il est bénéfique de faire passer le savoir par plusieurs canaux sensoriels pour favoriser l'assimilation (Goetry, 2011). Nous avons par conséquent utilisé les canaux performants de l'élève pour compenser ceux qui sont déficitaires par exemple en lui faisant écrire un mot avec son doigt sur le bureau alors que de notre côté nous prononcions ce mot à voix haute tout en lui montrant son image.

6. 4. Propositions de solutions liées aux troubles résultant du TDA

Pour ne pas disperser l'attention de l'élève, nous avons mis en place dès le début de l'apprentissage, des repères fixes, des routines. Donc, il fallait avoir pensé à tout ce dont il aurait besoin pendant le cours : livre, trousse, cahier. Nous avons également établi un emploi du temps personnalisé. Pour bien réguler le temps à sa disposition, nous avons utilisé un sablier qui s'est avéré un support idéal pour que l'élève visualise le temps qui passe et le temps qu'il lui reste pour effectuer une tâche. Ce système lui permettait de s'organiser. Pour rétablir l'attention de l'élève, nous l'interpellions d'un regard ou d'une petite tape sur l'épaule. En ce qui concerne le domaine comportemental, nous essayions toujours de réduire le bruit ambiant et

nous lui donnions des tâches courtes et simples à réaliser. Si un comportement troublant se déclenchait, nous l'arrêtions par un geste ou un regard. Enfin, nous alternions le temps de travail et les pauses, et nous lui permettions de sortir un peu s'il ne se contrôlait plus.

6.5. Aspect ludique

Pour de nombreuses activités ludiques, nous avons utilisé les « cartes-mémoire ou cartes éclair » de la méthode de français *Copains Copines* comme support à la compréhension ainsi qu'à l'expression orale et écrite ou encore à la révision du vocabulaire. Nous avons, par exemple, exploité les cartes exprimant le sentiment pour faire réviser les verbes : « aimer », « adorer » et « détester » liés aux aliments ou aux sports, ainsi que les cartes illustrant les moyens de transport associés aux lieux publics. Nous avons également eu recours aux outils proposés dans la méthode d'enseignement des deux manuels *GéNial* pour le jeu. Celui-ci nécessitant la présence d'au moins une autre personne pour l'échange des répliques a été réalisé avec l'aide de son frère. C'était une façon pour que l'élève apprenne à travailler en groupe et s'initie à la notion du respect de l'autre et de la collaboration.

6. 6. Évaluation

Pour ce qui est des modes d'évaluation, nous avons veillé à les varier et parmi les techniques proposées, nous avons surtout privilégié :

- Une évaluation des connaissances par des questions orales ou des exercices dans lesquels l'écrit est réduit ;
- L'utilisation de l'ordinateur ;
- La limitation du nombre de corrections afin d'éviter le découragement.

Nous avons aussi effectué des évaluations fréquentes et courtes afin que l'élève ne se trouve pas en surcharge cognitive. Ensuite, nous avons pris le parti de ne pas pénaliser l'orthographe sauf pour la dictée. En ce qui concerne la conjugaison et plus particulièrement les terminaisons des verbes, nous avons évalué surtout l'orthographe phonologique (erreur audible).

7. Exemples d'adaptation des manuels *GéNial 1 et 2*

L'enseignant doit faire preuve de flexibilité pédagogique pour permettre à ceux qui apprennent différemment d'avancer dans leur cheminement scolaire. Par ailleurs, une adaptation pertinente peut influencer l'apprentissage d'un élève en difficulté. Il est important de noter que le contenu communicatif et linguistique présenté constitue le fruit d'une synthèse des contenus respectifs des deux niveaux de la méthode *GéNial* dans le but de combler les déficits de l'année didactique précédente.

7. 1. Unité zéro

L'unité zéro nous a permis de mettre l'apprenant en contact avec la France et le français. D'abord, nous lui avons fait écouter la chanson de l'alphabet en indiquant les lettres sur la grande affiche de l'alphabet que nous avons préparée. Ensuite, nous avons repassé l'enregistrement et avons demandé à l'élève de chanter en suivant le rythme. Après, nous avons distribué des cartes qui portaient les lettres de l'alphabet en majuscules et en minuscules. Quand nous prononcions une lettre, l'élève devait présenter la carte sur laquelle était inscrite la lettre prononcée. Nous avons utilisé un plateau de sable mouillé pour l'apprentissage de l'écriture. En effet, l'élève pouvait tracer la graphie de la lettre sur le sable à l'aide de son doigt. Ensuite, nous avons passé l'enregistrement qui présentait les héros de l'histoire. Pour une meilleure compréhension, nous avons aidé l'élève à fabriquer des marionnettes représentant ces héros, à préparer les drapeaux correspondant à leur nationalité. Après, nous avons repassé l'enregistrement et lui avons demandé de deviner la nationalité de chacun d'entre eux. Enfin, nous avons réalisé un « voyage imaginaire en France » à l'aide d'un DVD. L'élève était plein d'enthousiasme étant donné qu'il avait l'impression d'avoir été projeté lui-même dans un autre monde. Il s'agissait d'une expérience agréable et motivante pour lui. Pendant cette séance, le recours à la langue maternelle a été nécessaire.

7. 2. Entraînement de la conscience phonologique

Pour développer la conscience phonologique, nous avons adapté et combiné différents jeux proposés dans les manuels des deux niveaux de la méthode *GéNial* pour l'identification de la correspondance sons-lettres (phonèmes-graphèmes).

Les jetons

Des jetons symbolisant des phonèmes sont placés sur la table face à l'élève. Au fur et à mesure que l'élève nomme les phonèmes d'un mot, il les aligne dans le sens de la lecture.

Les cartons de couleurs

Chaque carton représente des phonèmes qui peuvent être retrouvés dans des mots différents en position initiale, centrale ou finale et l'élève doit les repérer dans les mots qu'on lui prononce. Nous devons signaler qu'il a la représentation colorée du phonème travaillé en permanence sous les yeux.

Pigeon Vole

À l'aide d'une liste de mots, l'élève doit localiser un phonème donné à l'intérieur d'un mot. Le phonème peut se retrouver en position initiale, centrale ou finale. Dans ce jeu, l'élève lève le doigt lorsqu'il entend le phonème étudié parmi les mots que l'enseignant prononce.

L'intrus

Pour jouer au jeu de l'intrus, nous avons utilisé des images et une liste de mots. La tâche de l'élève était de trouver celui qui ne contenait pas le phonème cible.

Pour l'entraînement de la mémoire lexicale orthographique, nous avons proposé des exercices de conversion graphème – phonème. Durant ces exercices, des phonèmes, des non-mots et des mots travaillés ont été systématiquement épelés et retranscrits. Il s'agit de jeux qui ont aidé l'élève à discriminer les phonèmes auditivement ou visuellement proches et à apprendre à faire la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes.

Jeu de loto

Le jeu utilisé s'apparente au jeu du loto. L'élève a une fiche où sont inscrits des graphèmes et il doit placer les jetons sur les graphèmes correspondant aux phonèmes émis oralement.

Travail sur les confusions phonémiques

D / T	P / B	V / F	G / K
T	B	F	K

Travail sur les confusions visuelles

O / Q	p / q	f / t	B / D ? b / d
Q	q	t	D

Conclusion

Dans la présente étude, nous avons tâché de vérifier si les troubles d'apprentissage et les problèmes de comportement constituent un obstacle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et plus particulièrement dans l'apprentissage du FLE. Cette expérience a montré qu'un élève ayant des troubles est capable de parvenir à un niveau de compétences très satisfaisant dès lors que son apprentissage est adapté à ses besoins spécifiques, les résultats scolaires de l'élève en attestent. Plus précisément, la compétence orale de l'élève qui était très médiocre à l'école s'est améliorée considérablement à la fin de l'année scolaire. Cette réussite était due au fait que nous avons pris le parti de nous focaliser principalement sur la transmission orale des énoncés à l'encontre de l'inscription graphique qui est d'usage dans l'enseignement public. Concernant l'écrit, les résultats étaient également satisfaisants parce que nous avons fait le choix de limiter nos exigences et nous avons opté pour un apprentissage qui permet à l'élève de développer ses propres outils, ses codes de couleurs, ses stratégies créatives. En outre, comme l'implication de l'élève était souvent affective, notre parti pris a été de démystifier l'erreur et de rendre le cours ludique. Cette démarche lui a ainsi permis de participer avec plaisir aux tâches demandées et de développer un désir profond d'apprendre.

Par conséquent, la conclusion que nous pouvons tirer de cette étude est que l'enseignement/apprentissage du FLE peut être une démarche constructive pour un enfant ayant des besoins spécifiques à condition que l'enseignant adapte le processus d'enseignement tenant compte de tous les facteurs qui influent sur le progrès de l'apprenant, et propose des matériaux d'apprentissage opportuns aux différents besoins. Ce qui importe, c'est de créer chez l'élève des conditions adéquates pour lui faire prendre plaisir à apprendre tout en lui permettant de développer ses propres moyens pour le faire.

Références bibliographiques

- DUBOIS M. et ROBERGE J., 2010, *Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep*, Québec, Centre collégial de développement de matériel didactique. Disponible sur : <https://www.ccdmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf>.
- GARDNER H., 2004, *Les intelligences multiples*, Paris, Éditions Retz, coll. « Petit forum ».
- MINISTÈRE HELLÉNIQUE DE L'ÉDUCATION, DE LA RECHERCHE ET DES CULTES, « loi n° 3699 du 2 octobre 2008 ». Disponible sur : <<http://www.mononews.gr/latest/news-politiki-nomothesia-gia-mathites-dislexia-ke-tropos-exetasis-tous>>.
- PRZESMYCKI H., 1991, *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette-Éducation, coll. « Pédagogies pour demain ».
- RENAUX M.-A., 2012, « Le rôle des compétences émotionnelles dans les apprentissages des élèves dyslexiques d'ULIS », mémoire présenté au 2CA-SH option D à la session 2012, Académie d'Aix Marseille. Disponible sur : <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2012-11/memoire_mrenaux_nov2012.pdf>.
- ROBERT A. et KOSVOYANNIS A., 2010a, *GéNial !*, Livre du professeur et Cahier d'activités, niveau 1, Athènes, Nouvel Esprit.
- , 2010b, *GéNial !*, Livre du professeur et Cahier d'activités, niveau 2, Athènes, Nouvel Esprit.
- , 2010c, *GéNial !*, Guide pédagogique pour les niveaux 1-2, Athènes, Nouvel Esprit.
- SZAPIRO-MANOUKIAN N., 2013, « L'imagerie du cerveau dévoile les secrets de la dyslexie », *Le Figaro*. Disponible sur : <<http://sante.lefigaro.fr/actualite/2013/04/15/20370-limagerie-cerveau-devoile-secrets-dyslexie>>.
- ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗ Δ. [ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗ D.], 2010, *Διδασκαλία Ορθογραφίας, Ετυμολογίας, Κατανόησης Εννοιών με Εικονογραφήματα* [Enseignement de l'orthographe, de l'étymologie, de compréhension de concepts à l'aide d'illustrations], Αθήνα, Δημήτρης Μαυρομματίτης [Athènes, Dimitris Mavrommatis].
- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ Σ. και ΜΠΟΤΣΑΣ Γ. [ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ S. et ΒΟΤΣΑΣ G.], 2007, *Μαθησιακές δυσκολίες : Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* [difficultés d'apprentissage : concepts de base et caractéristiques], Βόλος, Γράφημα [Volos, Graphima].
-

Notes

¹ C'est nous qui traduisons. Le texte en grec : « που αφορά χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί με ένταση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Μεγάλος αριθμός μαθητών [...] προχωρούν αποτυγχάνοντας στο σχολικό σύστημα χωρίς καν να γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες [...] ».

Enseigner à « apprendre à apprendre ». Comment former les futurs enseignants de FLE ?

Simona RUGGIA

Université Côte d'Azur
CNRS, BCL, France

Cette étude présente l'analyse d'un parcours réflexif destiné aux futurs enseignants de français langue étrangère (FLE). Notre expérience de maître de conférences en didactique du FLE et d'enseignante du FLE, nous a amenée à constater que parfois les apprenants ne savent pas « apprendre à apprendre ». Ce problème est donc le point de départ de cette recherche qui s'interroge sur comment un enseignant peut apprendre à enseigner cette méta-compétence incontournable tout le long de la vie. Le contexte de notre étude est l'Université Côte d'Azur et plus précisément le Master *Didactique des langues et des disciplines : parcours français langue étrangère, seconde et maternelle* (DLD : FLESM¹). Dans le cadre de ce master, qui est à la fois professionnel et recherche, nous assurons une unité d'enseignement (UE²) sur les stratégies d'enseignement/apprentissage du FLE dont une partie du programme est consacrée à la méta-compétence « apprendre à apprendre ». Cette UE comporte également des observations de classe au sein du *Centre Universitaire d'Études en Français Langue Étrangère* (CUEFLE³).

Il nous a paru indispensable, lors de la formation des futurs enseignants, d'insister sur cette méta-compétence puisque, comme l'a justement souligné Holec :

la plupart des apprenants, en fait, ont une capacité d'apprendre partielle et qui peut évoluer, soit en s'élargissant à d'autres secteurs de l'apprentissage, soit en s'affinant dans un secteur donné. En d'autres termes, on peut apprendre à apprendre (Holec, 1990 : 82).

Enseigner cette méta-compétence est une tâche particulièrement difficile pour les enseignants car d'une part, chaque individu a un, voire des profils d'apprentissage différents et d'autre part, « apprendre à apprendre » nécessite la mobilisation de ressources cognitives multiples.

La formation des enseignants doit répondre aussi bien aux préoccupations didactiques que pédagogiques, voilà pourquoi le parcours réflexif que nous allons illustrer va de la théorie à la pratique et s'articule en plusieurs étapes.

1. Un peu de théorie

La réflexion qui vise à sensibiliser et à former les futurs enseignants de FLE est bâtie sur des recherches en didactique des langues, et plus particulièrement du FLE, mais aussi sur des études cognitivo-comportementales et de psychologie cognitive.

1. 1. Analyse de la méta-compétence « apprendre à apprendre »

Afin d'explicitier et partager les représentations que se font nos étudiants de cette méta-compétence, nous leur posons trois questions ouvertes en cascade, à savoir : « qu'est-ce qu'apprendre », « qu'est-ce que savoir apprendre » et « qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ».

Ce choix n'est pas anodin car il nous permet d'une part, de suivre et d'introduire l'analyse d'Holec (1990 : 78-82) et d'autre part, de faire émerger des idées et de co-construire des définitions de ces notions. Les réponses-hypothèses formulées en groupe sont ensuite validées en abordant les études des didacticiens, en commençant par celles d'Holec qui affirme qu'« apprendre » c'est « définir, réaliser, évaluer et gérer son apprentissage » (*ibid.* : 80). Il souligne par ailleurs qu'il s'agit d'un processus conscient et volontaire et que « savoir apprendre » c'est « [...] SAVOIR se définir des actes d'apprentissage et les évaluer, savoir aussi organiser leur accomplissement au coup par coup et dans leur succession » (*ibid.*).

Force est de constater qu'« apprendre à apprendre » n'est pas une capacité innée, mais qu'elle doit s'apprendre, car « apprendre à apprendre » :

c'est s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire de la capacité de préparer et de prendre des décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage (Cuq, 2003 : 21).

De plus, « apprendre à apprendre » nécessite la mobilisation de ressources cognitives multiples, parce que :

un tel apprentissage a un triple objectif : développer sa culture langagière (ensemble de représentations dans le domaine de la compétence de communication), sa culture d'apprentissage (ensemble de représentations dans le domaine de l'apprentissage/acquisition d'une langue), et sa compétence méthodologique (ensemble des capacités opératoires de direction d'un apprentissage (*ibid.*)).

En didactique des langues, « apprendre à apprendre » est considéré comme une compétence incontournable, d'ailleurs lorsque les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) énoncent les critères auxquels cet ouvrage doit répondre, ils précisent entre autres que :

Il convient de garder à l'esprit le fait que le développement de la compétence à communiquer

prend en compte des dimensions autres que purement linguistiques (par exemple, sensibilisation aux aspects socioculturels, imaginatifs et affectifs ; aptitude à « apprendre à apprendre », etc.) (Conseil de l'Europe, 2001 : 12).

1. 2. Découverte de son profil d'apprentissage

Enseigner est une tâche fort difficile qui implique la maîtrise de plusieurs compétences et savoirs, mais avant de savoir enseigner il faut impérativement savoir comment on apprend. Par conséquent, nous demandons à nos futurs enseignants d'abord, de s'interroger sur leurs façons d'apprendre, de se motiver, d'enregistrer les informations et ensuite, d'effectuer le test en ligne *Comment apprenez-vous ?* sur le portail de la pédagogie et de l'éducation *Apprendre à apprendre.com la réussite pour tous*⁴. Ce test, qui permet de cartographier sa façon d'apprendre, en d'autres termes de la découvrir pour certains ou de mieux la comprendre pour d'autres, a été conçu d'après les résultats d'études cognitivo-comportementales, dont celles de Michel (2013).

1. 3. Analyse d'études cognitivo-comportementales : les sept profils d'apprentissage

Notre parcours réflexif se poursuit avec l'étude des profils d'apprentissage établis par Michel (2013), qui ont bien mis en exergue la diversité des processus d'apprentissage. Par ailleurs, l'ouvrage de Michel adopte une présentation simple sans faire appel à un discours scientifique, une présentation « la plus proche de la réalité du terrain » (*ibid.* : 7), une approche qui nous semble bien répondre aux besoins de futurs enseignants qui, en début de formation, ont parfois du mal à saisir « le niveau métadidactique, à la fois descriptif et spéculatif » (Cuq, 2003 : 71) d'une discipline telle que la didactique des langues.

Michel a construit les sept profils d'apprentissage sur trois niveaux correspondant à trois critères : le premier est *l'identité* qui prend en compte « le comportement de la personne en situation d'apprendre » (Michel, 2013 : 27) et qui donne lieu à sept profils d'identité : *l'intellectuel*, *le dynamique*, *l'aimable*, *le perfectionniste*, *l'émotionnel*, *l'enthousiaste* et *le rebelle* ; le deuxième est *la motivation* des individus, permettant d'établir quatre profils de motivation : *Quelle utilité ? Vais-je apprendre ? Avec qui ? Où ça se situe ?* et enfin le troisième est *la compréhension*, en d'autres termes le canal sensitif qui enregistre et intègre les informations », les profils de compréhension étant au nombre de trois : *auditif*, *visuel* et *kinesthésique*.

Chaque individu possède à la fois un profil principal ou dominant qui cartographie sa façon d'apprendre et un profil secondaire qui permet de mieux comprendre les difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, il est à noter que la combinaison des trois niveaux permet d'affirmer qu'il existe 86 profils d'apprentissage. Connaître les profils d'apprentissage de ses apprenants s'avère donc être très important et ceci pour plusieurs raisons. D'une part, parce que nous estimons, tout comme Michel, que chaque enseignant ou chaque formateur « a son propre style d'enseignement [et que] celui-ci ne peut être que fortement influencé par ses profils d'apprentissage » (*ibid.* : 81), d'autre part parce qu'il devra adopter une ou mieux diverses dé-

marches pédagogiques en fonction du profil de ses apprenants. D'ailleurs, à ce propos Michel propose des exemples d'« accompagnements personnalisés » et d'activités afin de répondre aux besoins des différents profils.

L'analyse des profils d'apprentissage permet de faire prendre conscience aux futurs enseignants de la diversité du processus d'apprentissage chez les apprenants, et de leurs difficultés. Tout le monde apprend mais de manière différente et à l'instar de Michel, nous sommes persuadée que « ceux qui apprennent facilement ont [...] “une stratégie d'apprentissage” mieux adaptée au système scolaire ou de formation » (*ibid.* : 13).

1. 4. Analyse d'études de psychologie cognitive

Afin de compléter la réflexion sur le processus d'apprentissage nous faisons également appel à la théorie des intelligences multiples développée par Gardner (2001). Ainsi, nous pouvons aborder le concept d'intelligence dont le rôle est primordial en didactique des langues.

« Quand dites-vous d'une personne qu'elle est intelligente ? », « Quand votre intelligence se manifeste-t-elle le mieux ? », à travers ces questions notre objectif est de faire expliciter par les futurs enseignants leurs perceptions de l'intelligence. Ces dernières sont souvent et malheureusement liées au conformisme social comme chez la plupart des individus. Mais un enseignant ne peut pas avoir cette attitude et ne doit pas s'appuyer sur des stéréotypes !

La théorie de Gardner postule qu'il existe plusieurs types d'intelligence chez l'enfant et, par extension, chez l'être humain, qui interviennent en complémentarité dans la résolution de tâches. Nous possédons tous ces intelligences, à savoir : l'intelligence verbale, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence visuo-spatiale, l'intelligence kinesthésique, l'intelligence musicale, l'intelligence du naturaliste, l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence intrapersonnelle, mais à des degrés différents. Bien que cette théorie ait été critiquée par certains chercheurs, force est de constater qu'elle a le mérite de faire prendre conscience que les individus et donc les apprenants ont plusieurs types d'intelligence et aussi que ces intelligences ne sont pas figées. Par conséquent, en classe de langue toutes les intelligences doivent être sollicitées, car elles participent toutes au processus d'apprentissage.

Les données issues de la psychologie cognitive ont eu un fort impact en didactique des langues car elles ont également permis de développer les recherches sur les stratégies d'apprentissage.

1. 5. Analyse des stratégies d'apprentissage

Comme nous avons pu le constater, « apprendre à apprendre » implique l'identification de son propre style cognitif avec un regard réflexif. Cette capacité à prendre en charge son apprentissage nécessite aussi l'utilisation à bon escient de stratégies d'apprentissage : à savoir « l'ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (Cyr et Germain 1998 : 5). Ces stratégies, qui peuvent correspondre à des techniques, des mécanismes ou encore des comportements pouvant être observables ou pas,

ont été répertoriées par Cyr et Germain en trois catégories, soit : les *stratégies métacognitives* qui « consistent [...] à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger » (*ibid.* : 42) ; les *stratégies cognitives* qui « impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage » (*ibid.* : 46-47) et les *stratégies socio-affectives*⁵ qui « impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage » (*ibid.* : 55). Quoique les frontières entre une catégorie et l'autre puissent parfois s'estomper, ce classement demeure un outil de référence incontournable pour les enseignants. Ainsi, la démarche de Cyr et Germain décrit minutieusement les stratégies d'apprentissage et, à travers des études de cas, elle permet de comprendre l'importance des facteurs qui influent sur le choix des stratégies chez les individus apprenants, des facteurs qui sont reliés à la personnalité, et/ou d'ordre biographique, situationnel, affectif. Par ailleurs, dans les appendices de son ouvrage, Cyr et Germain proposent des exercices destinés aux apprenants pour leur faire prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent déjà et d'en découvrir de nouvelles. Une étude de ces documents est donc tout particulièrement précieuse pour les futurs enseignants puisque d'une part, elle favorise la réflexivité sur leurs stratégies et d'autre part, elle leur donne des exemples concrets pouvant mieux outiller leurs futurs apprenants. De plus, la comparaison de la description du classement des stratégies avec les documents en appendice donne lieu à une première analyse de la diversité du métalangage auquel on peut faire appel lorsqu'on enseigne/apprend des stratégies. La réflexion sur le métalangage sera complétée par l'analyse d'outils pédagogiques pour « apprendre à apprendre ».

2. Démarche pratique

La deuxième partie de notre étude prolonge la réflexion en abordant certains dispositifs d'apprentissage qui conduisent l'apprenant à mieux comprendre son style d'apprentissage ainsi qu'à mieux organiser son activité d'apprentissage. De ce fait, nous donnerons un panorama de quelques pistes à explorer pour les futurs enseignants de FLE pour voir comment on peut faire acquérir la méta-compétence « apprendre à apprendre ».

2. 1. Analyse d'outils pédagogiques pour « apprendre à apprendre » : le Portfolio

L'outil pédagogique par excellence pouvant permettre une vraie réflexion sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et en l'occurrence du FLE est, pour nous, le *Portfolio européen des langues*. Dans le cadre de notre unité d'enseignement, nous focalisons notre attention sur le *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes (PEL)* (Conseil de l'Europe, 2008). Notre démarche vise, d'abord la prise de conscience de la manière dont les futurs enseignants ont appris ou apprennent une langue étrangère à travers l'utilisation du PEL

et ensuite une analyse des stratégies d'apprentissage présentée avec une approche différente de celle des recherches en didactique. En effet, le PEL comporte une rubrique qui s'intitule *Comment j'apprends* ; dans la présentation de cette rubrique on trouve une question ouverte destinée aux apprenants : « Comment faites-vous pour mieux comprendre, mieux vous exprimer, apprendre plus efficacement le lexique et les structures ? » (*ibid.* : 37). Par la suite, l'apprenant peut comparer ses listes de réponses à celles qui sont proposées comme référence par le PEL, et qui correspondent à des stratégies *pour mieux comprendre* à l'oral et à l'écrit, à des stratégies *pour mieux s'exprimer* à l'oral en continu et pour prendre part à une conversation et à l'écrit, et à des stratégies *pour mieux apprendre le lexique, les structures et les enrichir*. Le PEL propose ainsi des pistes à la fois réflexives et prospectives : « cochez ce que vous faites déjà, déterminez ce que vous souhaitez expérimenter et ajoutez vos découvertes personnelles pour enrichir votre apprentissage » (*ibid.* : 37).

Dans le but de prolonger l'analyse du métalangage qui peut être utilisé en classe de FLE pour enseigner/expliciter les stratégies, nous allons également nous pencher sur la rubrique *Stratégies* de la version du PEL pour enfants qui propose « un certain nombre d'astuces et de conseils » (Goullier *et al.*, 2010 : 42) présentés en quatre catégories et listant des stratégies *pour mieux : comprendre, parler, lire et écrire*.

Il s'agit là de proposer aux futurs enseignants un parcours réflexif sur les stratégies discursives utilisées par les auteurs des PEL qui tiennent compte des capacités de réception des utilisateurs. A titre d'exemple, nous reproduisons ici les différentes manières de définir l'inférence, en didactique :

utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus ; utiliser le contexte langagier ou extralingagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou d'acte de communication [...] (Cyr et Germain 1998 : 50).

On trouve dans le PEL pour jeunes et adultes : « je m'appuie sur des mots reconnus, des parties de phrases pour construire du sens » (Conseil de l'Europe, 2008 : 37), et dans le PEL pour enfants : « je repère les mots que je connais » (Goullier *et al.*, 2010 : 42).

L'apprentissage de la méta-compétence « apprendre à apprendre », à l'instar de celui d'une langue étrangère, se fait à travers des opérations métalinguistiques dont le métalangage doit être adapté au niveau et aux profils des apprenants.

2. 2. Analyse d'outils pédagogiques pour « apprendre à apprendre » : les activités pour le CECRL

Les *Activités pour le Cadre européen commun de référence* sont un ensemble pédagogique qui, comme son nom l'indique, offre de nombreuses activités classées selon les compétences telles que décrites par le CECRL, à savoir : oral en compréhension, en production et en interaction ; écrit en compréhension, en production et en interaction. De plus, la dimension

réflexive affichée propose une démarche inductive qui incite les apprenants à réfléchir sur leur façon d'apprendre. Pour ce faire, à partir du niveau A2 une demi-page ou page entière selon le niveau donne des conseils aux apprenants pour favoriser leur apprentissage en fonction de la compétence visée : « lors de l'apprentissage d'une langue, en situation de communication, nous utilisons diverses stratégies pour comprendre, nous exprimer ou encore interagir le mieux possible, à l'oral comme à l'écrit » (Parizet *et al.*, 2005 : 7). En ce qui concerne par exemple la production orale au niveau B1 les auteurs expliquent que :

On est appelé [...] à présenter, décrire, donner son opinion, informer, dans un cadre amical ou professionnel ou encore pour un examen. Il faut donc adapter son « discours » à son public, tenir compte des circonstances et éventuellement du temps de parole que l'on a. Ce n'est pas toujours facile mais il faut oser, ne pas avoir peur, se faire confiance. Les hésitations, les approximations, les erreurs sont normales (Parizet *et al.*, 2006 : 30).

Il s'agit ainsi de donner des conseils, de proposer des comportements à adopter, des stratégies mais aussi de faire prendre conscience que bien qu'apprendre soit un processus de longue haleine lorsqu'on sait « apprendre à apprendre » la tâche devient plus facile. Aussi, certaines activités « mettent en œuvre et développent, de façon implicite ou explicitée dans des encadrés [...], des stratégies destinées à faciliter la communication » (Parizet *et al.*, 2005 : 3). Pour exemplifier cette démarche, lors d'une activité d'interaction orale de niveau A2 les apprenants doivent écouter une interaction et repérer « tous les petits mots utilisés par B pour montrer à son interlocuteur qu'il suit ses paroles » (*ibid.* : 57). Afin de faciliter la tâche et d'attirer l'attention sur le rôle de certains marqueurs des interactions verbales, les auteurs précisent dans un encadré que :

Pour montrer qu'on suit, on peut faire simplement une mimique, un mouvement de la tête. Mais on peut aussi parler : approuver, marquer un doute, poser une question, faire un petit commentaire ... Pour cela, on utilise très souvent certaines expressions. Par exemple :

- pour poser une question ou marquer un doute : *Ah oui ? Vraiment ? Ah bon ? Pardon ? Ah tiens ? Et alors ? C'est vrai ? Tu crois ? Quoi ? ...*
- pour approuver : *C'est vrai, en effet, c'est possible... (ibid.)*

Encore, au niveau B1 la première activité de compréhension écrite générale propose un encadré expliquant que « lire un texte, c'est abord percevoir son "image", c'est-à-dire les éléments qui le constituent et leur disposition » (Parizet *et al.*, 2006 : 71).

Comme nous avons pu l'illustrer, l'étude d'outils pédagogiques permet de confronter les futurs enseignants aux pratiques pédagogiques qu'ils pourront mettre en place en classe de langue pour développer la compétence « apprendre à apprendre ».

2. 3. Réalisation d'un questionnaire d'enquête et observations de classe de FLE

La formation des futurs enseignants comporte également des observations de classe de FLE, soit huit heures⁶ sur un semestre, ce qui correspond à deux séances de cours au sein du CUEFLE.

L'acte d'observation vise la dimension didactique, autrement dit les pratiques de classe mises en œuvre, ainsi que la dimension plus proprement pédagogique qui concerne les interactions apprenants-enseignant et apprenants-apprenants ainsi que les styles d'apprentissage et d'enseignement. L'observation de classe est construite en trois temps : d'abord avant l'observation proprement dite, une grille⁷ est étudiée pour suggérer divers angles d'observation. Elle est organisée en quatre grandes parties, à savoir : le centre universitaire (présentation), les apprenants (niveau, caractéristiques, arrière-plan culturel, besoins et objectifs, stratégies d'apprentissage), l'enseignant (la relation enseignant/enseigné, les stratégies d'enseignement) et les cours (objectifs, explications, approche grammaticale, correction des fautes/erreurs, interaction en classe, pratiques de classe, matériel didactique⁸). Ensuite pendant l'observation, nos étudiants effectuent une prise de notes et/ou des enregistrements des séances. Enfin après l'observation, ils rédigent un dossier d'analyse des observations. Cette méthodologie d'observation est somme toute classique mais elle est enrichie par une analyse détaillée de la manière d'apprendre des apprenants observés, aussi bien en cours qu'en dehors des cours. Pour ce faire, nos étudiants élaborent un questionnaire d'enquête destiné aux apprenants du CUEFLE. Ce travail permet d'une part, aux futurs enseignants de FLE de concevoir un outil permettant la conscientisation de la façon d'« apprendre à apprendre », de créer un lien entre la théorie et la pratique et de s'initier à la recherche et d'autre part, aux apprenants de FLE de réfléchir à leur apprentissage, à leur façon d'« apprendre à apprendre » et de découvrir des stratégies d'apprentissage.

La rédaction du questionnaire s'appuie sur des critères bien définis. Tout d'abord, il s'agit de prendre en compte les recherches et les outils pédagogiques abordés pendant l'unité d'enseignement. Ainsi, le questionnaire s'articule en deux parties : une première qui concerne les objectifs des apprenants ainsi que certains facteurs qui peuvent influencer le choix des stratégies (âge, sexe, nationalité, langue maternelle et langues parlées, niveau d'études, situation professionnelle) ; une deuxième qui porte sur les stratégies d'apprentissage. Les questions sont organisées selon le classement de Cyr et Germain, que nous avons présenté *supra*, de ce fait il y a six questions sur les stratégies métacognitives, six questions sur les stratégies cognitives, cinq questions sur les stratégies socio-affectives et à la fin une question ouverte : « Est-ce que ce questionnaire vous a permis de réfléchir à votre façon d'apprendre ? Pourquoi ? » dans le but de tester l'utilité de ce dernier par le biais d'un petit échantillon d'apprenants.

Ensuite, il est question d'utiliser un métalangage clair et adapté au niveau des apprenants observés, qui en l'occurrence étaient en train d'acquérir le niveau B1. En conséquence, les termes de métacognitif, cognitif et socio-affectif n'ont pas été repris. Par ailleurs, le type de questions a été choisi afin d'avoir des réponses sur des faits mais aussi sur des opinions. De

cette manière, nous avons décidé de proposer des questions fermées, ouvertes, semi-fermées et à choix multiples.

Enfin, pour ce qui est de certaines questions fermées, dont nous reproduisons un exemple :

Est-ce que vous pensez en français ?

je le fais

je souhaite le faire

je ne souhaite pas le faire

nous avons voulu reprendre l'approche des PEL afin de proposer des pistes réflexives et prospectives.

Le questionnaire d'enquête⁹ est le résultat d'un travail d'équipe : les futurs enseignants ont d'abord travaillé en quatre petits groupes de façon à faciliter l'interaction et les discussions entre eux ; ensuite, en grand groupe, ils ont analysé les quatre versions réalisées de manière à sélectionner les questions les plus pertinentes et la formulation la plus adéquate pour la version définitive¹⁰.

2. 4. Rédaction d'un dossier d'analyse des observations de classe : les stratégies d'apprentissage

Une fois les observations de classe effectuées, les futurs enseignants doivent rédiger un dossier¹¹ en binôme en suivant la grille d'analyse précédemment citée.

Ce qui nous intéresse tout particulièrement ici est la partie sur les stratégies et plus précisément l'analyse des observations du comportement des apprenants complétée par celle du corpus réalisé à l'aide du questionnaire. Cette démarche permet une étude des stratégies observables et non observables du public apprenant.

Chaque binôme analyse d'un point de vue qualitatif et quantitatif un corpus constitué d'une quinzaine de questionnaires¹². Nous tenons à rappeler, qu'il s'agit d'une initiation à la recherche en didactique et non pas d'une étude exhaustive. Cependant, cette analyse se révèle très intéressante car elle vient confirmer les résultats des recherches étudiées.

Pour exemplifier nos propos, prenons le cas d'une classe constituée de seize apprenants en cours d'acquisition du niveau B1. Ce groupe conserve son hétérogénéité (âge : entre 18 et 37 ans ; nationalité : chinoise, taïwanaise, vietnamienne, japonaise, polonaise, russe, iranienne, vénézuélienne, estonienne, mexicaine et brésilienne ; niveau d'études : de BAC + 2 à BAC + 7) dans son utilisation des différentes stratégies d'apprentissage. Néanmoins, il est possible de dégager certaines tendances, et une corrélation entre l'arrière-plan culturel des apprenants et leurs préférences quant aux diverses stratégies mises en évidence dans le questionnaire. Ainsi, nous remarquons que 50 % des apprenants organisent leur apprentissage, 43,8 % souhaitent le faire et 6,3 % ne souhaitent pas le faire. En ce qui concerne la distribution générale des trois types de stratégies, nous remarquons que le groupe des étudiants d'Europe de l'Est est celui qui utilise le plus de stratégies métacognitives (à hauteur de 11,27 % contre 8,57 % pour les latino-américains et 7,84 % pour les asiatiques) ; le groupe des asiatiques

est celui qui utilise le plus de stratégies cognitives (à hauteur de 64,7 % contre 62,86 % pour les latino-américains et 60,56 % pour les étudiants d'Europe de l'Est) ; et le groupe des latino-américains est celui qui utilise le plus de stratégies socio-affectives (à hauteur de 28,57 % contre 28,17 % pour les étudiants d'Europe de l'Est et 27,45 % pour les étudiants asiatiques).

En ce qui concerne les réponses à la dernière question : « Est-ce que ce questionnaire vous a permis de réfléchir à votre façon d'apprendre ? Comment ? », elles sont très révélatrices. Dans le groupe observé huit étudiants ont répondu « oui », certains ont précisé : « je vais utiliser plus de façons pour réviser », « cela me fait penser à mon niveau de français, je vais travailler mieux », « ce questionnaire donne différentes idées, ça me fait réfléchir », un étudiant a répondu « non » et sept n'ont pas répondu. Ces résultats confirment le constat de départ de cette recherche : certains apprenants ne savent pas « apprendre à apprendre¹³ » et ils n'ont pas l'habitude de réfléchir à leur apprentissage. Ceci est également étayé par l'attitude de quelques apprenants du CUEFLE qui ont été assez étonnés lorsqu'on leur a demandé de remplir le questionnaire, car ils ne voyaient malheureusement pas l'utilité de cette activité réflexive ou en tout cas ils n'avaient pas l'habitude de s'atteler à ce type de réflexion.

2. 5. Bilan personnel des futurs enseignants

Le bilan personnel des futurs enseignants se construit tout le long du semestre et il se matérialise par une trace écrite. Tout d'abord, avant de distribuer le questionnaire d'enquête aux apprenants de FLE, nous leur demandons de le remplir et ensuite de répondre à la question suivante : « Qu'est-ce que vous a apporté l'élaboration du questionnaire d'enquête ? ». Les réponses récoltées témoignent d'une conscientisation de la compétence « apprendre à apprendre » : « le questionnaire m'a aidé à découvrir les erreurs commises lors de mon propre apprentissage », « le questionnaire m'a fait réfléchir sur mes propres stratégies d'apprentissage qui doivent être améliorées », « la création du questionnaire m'a permis de mieux comprendre les différentes stratégies et de les lier à la pratique », « redécouvrir des stratégies », « le questionnaire m'a appris à réfléchir sur mes stratégies ». Par ailleurs, les modalités de travail semblent avoir eu un impact positif : « le travail en groupe est très important pour nos études universitaires, on peut connaître les idées des autres et les comparer avec les nôtres ».

Ensuite, lors de la rédaction du dossier d'analyse des observations de classe, les futurs enseignants ont la possibilité d'exprimer leur point de vue sur l'ensemble du parcours réflexif. Ainsi, certaines étudiantes estiment que les observations leur ont permis de :

mettre en relation les connaissances théoriques acquises en cours avec ce à quoi elles vont nous servir dans notre future carrière d'enseignant de FLE. Nous avons ainsi eu l'opportunité de mieux les comprendre. En effet, alors que cette première année de Master marque le passage du cursus scolaire à la formation professionnelle, l'idée que nous pouvons nous faire du terrain est encore très abstraite.

Un autre groupe résume ainsi les objectifs de notre unité d'enseignement :

D'un côté, nous découvrons les différentes stratégies d'enseignement qui favorisent l'apprentissage du FLE ; d'un autre côté, nous cherchons à comprendre les opérations effectuées par les apprenants en vue d'acquérir la langue.

et ajoute que :

À court terme, c'est manifeste que cette observation de classe de niveau B1 nous permet de lier la partie théorique que nous avons vue pendant le semestre à tout ce qui est pratique et professionnel dans un cas réel, c'est-à-dire un vrai cours de FLE. C'est grâce à ces deux sessions d'observation que nous avons eu l'occasion d'en effectuer une assimilation profonde.

Concernant plus particulièrement la méta-compétence « apprendre à apprendre » deux étudiantes affirment :

En ce qui concerne les questionnaires proposés aux apprenants, si beaucoup nous ont confié à la dernière question que ce sondage ne les avait pas aidés en quoi que ce soit ou qu'ils ne savent pas trop quoi en penser, pour nous il était intéressant de nous rendre compte que les étudiants prennent généralement peu de recul par rapport à leur façon d'apprendre. En outre, nous avons pu identifier quelles stratégies étaient les plus utilisées par les apprenants pour nous faire réfléchir en tant que futures enseignantes de FLE, aux méthodes que nous utiliserons afin de dynamiser notre cours et d'aider au mieux nos futurs apprenants.

Pour conclure

Le retour que font les enseignants en formation sur ce type de parcours réflexif confirme l'intérêt de cette méthodologie pour apprendre à enseigner la méta-compétence « apprendre à apprendre ». Or, aujourd'hui on peut commencer cet apprentissage dès le plus jeune âge avec l'utilisation des portfolios jeunesse. Si l'habitude en est prise très tôt dans l'apprentissage, elle sera naturellement réinvestie dans leur enseignement.

Références bibliographiques

- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- , 2008, *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*, Paris, Didier.
- CUQ J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- CYR P. et GERMAIN C., 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
-

- HOLEC H., 1990, « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », *Mélanges pédagogiques*, n° 20, p. 75-87.
- GARDNER H., 2001, *Les intelligences multiples*, Paris, Retz.
- GOULLIER F., MARCHAL A., MARCHOIS C., PETIARD F., 2010, *Mon premier portfolio européen des langues*, Paris, Didier.
- MICHEL J.-F., 2013, *Les 7 profils d'apprentissages*, 2^e éd., Paris, Eyrolles.
- PARIZET M.-L., GRANDET E. et CORSAIN M., 2005, *Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence niveau A2*, Paris, CLE International.
- , 2006, *Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence niveau B1*, Paris, CLE International.

Notes

¹ Le Master DLD : FLESM accueille chaque année une soixantaine d'étudiants. Il s'agit d'un groupe hétérogène au niveau de l'âge (entre 22 et 55 ans), du parcours d'études préalables (Licence en Langues Littératures et Civilisations Etrangères, Lettres Modernes, Sciences du Langage, Langues Etrangères Appliquées ou diplômes équivalents étrangers) et de la nationalité (une moitié des étudiants est française, l'autre d'origine étrangère).

² Cette unité d'enseignement a lieu au premier semestre de la première année du Master.

³ Le CUEFLE de l'Université Côte d'Azur accueille pendant l'année des étudiants étrangers, venus du monde entier, qui veulent parfaire leur connaissance du français en proposant plusieurs types de cours en fonction des niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

⁴ Le test des sept profils d'apprentissage™ a fait l'objet d'une étude psychologique auprès de plus de 1500 élèves avec la participation de chercheurs en psychologie. Disponible sur : <www.apprendreaapprendre.com>.

⁵ Les stratégies métacognitives sont au nombre de six, les cognitives de douze et les socio-affectives de trois.

⁶ Le calendrier universitaire ne permet malheureusement pas d'effectuer plus d'heures d'observation au premier semestre.

⁷ Conçue par nous-même. Cf. Annexe a.

⁸ Nous tenons à souligner que dans cette contribution nous n'avons cité que les recherches et outils exploités pour étudier la compétence « apprendre à apprendre ». Notre unité d'enseignement est construite autour d'autres nombreux ouvrages de didactique qui ont notamment permis d'élaborer la grille d'observation et sur lesquels nos étudiants doivent s'appuyer lors de leur analyse.

⁹ Le questionnaire comporte deux pages, il est donc relativement court pour motiver les apprenants à le remplir et suffisamment long pour en retirer des données pertinentes. Cf. annexe b.

¹⁰ La rédaction du questionnaire a lieu aussi bien pendant les cours, permettant un échange avec l'enseignante (ainsi nous pouvons revenir sur certaines notions étudiées et vérifier ce qui a été assimilé par nos étudiants), qu'en dehors des cours pour que les étudiants puissent réfléchir de manière individuelle ou en binôme et trouver des réponses à leurs interrogations en se penchant sur les ouvrages de référence.

¹¹ Ce dossier est évalué et permet d'obtenir la note de contrôle continu.

¹² Les futurs enseignants, repartis en groupes de six, ont observés cinq classes de FLE différentes. En d'autres termes, ce travail a permis d'établir un corpus constitué de soixante-quinze questionnaires (soit quinze questionnaires remplis par chaque classe de FLE), mais chaque binôme n'analyse que les questionnaires remplis par la classe observée.

¹³ Ce qui est également attesté par l'analyse quantitative de l'utilisation des stratégies que nous ne pouvons pas reproduire ici en entier.

ANNEXES

a) Grille d'analyse des observations de classe

1. Le Centre Universitaire d'Etudes en Français Langue Etrangère (CUEFLE) :

- objectifs de la formation
- matériel pédagogique utilisé
- salles de cours

2. Les apprenants

- 2.1. Le niveau des apprenants selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL)
- 2.2. Les caractéristiques des apprenants, leur arrière-plan culturel
 - groupe homogène / hétérogène
 - différences de comportement selon les nationalités, l'âge, l'arrière-plan culturel
- 2.3. Les objectifs et les besoins des apprenants
- 2.4. Les stratégies d'apprentissage
 - analyse du questionnaire rempli par les apprenants
 - analyse du comportement des apprenants

3. L'enseignant

- 3.1. La relation enseignant/apprenant
 - relation pédagogique verticale
 - relation pédagogique horizontale et interactive
- 3.2. Les stratégies de l'enseignant
 - analyse de l'approche de l'enseignant

4. Les cours (pour chaque point décrit respectez la chronologie du cours !)

- 4.1. Les objectifs du cours
 - présentation générale du cours
 - tableau des objectifs

Objectifs langagiers	Objectifs linguistiques			Objectifs culturels/interculturels	Compétences CECRL
	Grammaire	Lexique	Phonétique		

- explicitation des objectifs des activités et de la place de l'objectif à l'intérieur d'un objectif plus vaste
- explicitation des raisons pour lesquelles l'enseignant a choisi cette activité
- négociation sur l'intérêt de l'activité, le thème et le support

4.2. Les explications

- registre de langue
- débit de la parole

- à l'oral / à l'oral et à l'écrit au tableau (gestion du tableau)
 - en langue cible / en langue maternelle
 - recours à la gestuelle, à la mimique
 - recours au dictionnaire, aux images
 - digressions par rapport au sujet du cours
- 4.3. La grammaire
- contextualisée / decontextualisée
 - descriptive / normative
 - implicite / explicite
 - inductive / déductive
 - métalangage grammatical
- 4.4. La correction des fautes/erreurs
- fautes ou erreurs
 - techniques de correction, type d'évaluation
 - à l'oral / au tableau
 - correction immédiate/à la fin de l'activité
 - corrections individuelles ou collectives
 - toutes les fautes/erreurs sont corrigées / seules les fautes/erreurs entravant la compréhension sont corrigées
 - attitude des apprenants
- 4.5. Interaction en classe
- typologie des questions
 - schéma producteur (canevas de production discursive en classe)
 - répartition des rôles des apprenants au cours de l'activité proposée (travail solitaire / travail en groupes)
 - discussion que les apprenants opèrent au sein du groupe de travail
 - le passage au tableau
- 4.6. Pratiques de classe
- activités de réception, production, interaction orale
 - activités de réception, production, interaction écrite
 - exercices, activités, tâches
 - temps accordé aux activités / aux corrections
 - activités ludiques
 - rapport pratiques de classe / vie réelle
 - devoirs à la maison
- 4.7. Le matériel didactique
- conçu par l'enseignant
 - document authentique
 - une méthode papier/multimédia, Internet, une grammaire, un livre d'exercices
 - des vidéos, des extraits sonores, des images, des jeux
 - autre
-

b) Questionnaire d'enquête**VOUS**

Âge : _____ Sexe : _____ Nationalité : _____

Langue(s) maternelle(s) : _____ Langues parlées : _____

Niveau d'études : _____ Situation professionnelle : _____

Depuis combien de temps apprenez-vous le français ? _____

Où avez-vous appris le français ? _____

Pourquoi apprenez-vous le français ?

 pour vous intégrer en France pour des raisons professionnelles pour le plaisir pour poursuivre mes études en France autre : _____**VOS STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE**

1) Comment organisez-vous votre temps pour apprendre le français ? _____

2) Savez-vous évaluer vos compétences en français ? _____

3) Connaissez-vous les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) ? oui non

Si oui, cochez votre niveau pour chaque compétence dans le tableau pour vous auto-évaluer.

Auto-évaluation selon le CECRL	COMPRENDRE		PARLER		ÉCRIRE
	Écouter	Lire	Prendre part à une conversation	S'exprimer oralement en continu	
A1					
A2					
B1					
B2					

4) Entendez-vous vos erreurs ? je le fais je souhaite le faire je ne souhaite pas le faire5) Corrigez-vous vos erreurs ? je le fais je souhaite le faire je ne souhaite pas le faire

6) Vous fixez-vous des objectifs dans l'apprentissage du français ?

je le fais

je souhaite le faire

je ne souhaite pas le faire

Si oui, lesquels ? _____

7) En dehors de la classe, vous pratiquez le français :

En regardant la TV, des films

En écoutant la radio, des chansons

Avec vos amis français

Avec d'autres étudiants étrangers

En lisant des livres, magazines, journaux

Autre

8) Est-ce que vous pensez en français ?

je le fais

je souhaite le faire

je ne souhaite pas le faire

9) Pour réviser :

vous relisez

vous cherchez des informations supplémentaires

vous réécrivez/faites des fiches

vous lisez votre cours à voix haute

vous surlignez, utilisez des couleurs

vous étudiez par cœur

autre : _____

10) Qu'est-ce que vous faites pour mémoriser les mots nouveaux, expressions, les règles grammaticales, etc. ?

11) Quand vous ne comprenez pas un mot ou une phrase :

vous demandez de reformuler

vous cherchez dans un dictionnaire

vous comparez avec votre langue maternelle

vous comparez avec une langue étrangère

vous essayez de deviner le sens

vous étudiez par cœur

autre : _____

12) Lors d'une conversation, si vous ne connaissez pas un mot :

vous trouvez un synonyme

vous expliquez avec d'autres mots

vous le mimez

vous le dites dans une autre langue

autre _____

13) Prenez-vous spontanément la parole, même si vous risquez de faire des erreurs ?

je le fais

je souhaite le faire

je ne souhaite pas le faire

14) Est-ce que vous préférez travailler seul ou en groupe ? Ou les deux ? Pourquoi ?

15) En classe, vous participez :

- je le fais je souhaite le faire je ne souhaite pas le faire

16) Si vous ne comprenez pas quelque chose en classe :

- Vous demandez au professeur
 Vous demandez à un camarade
 Vous ne dites rien et essayez de comprendre plus tard, par vous-même

17) Est-ce que ce questionnaire vous a permis de réfléchir à votre façon d'apprendre ? Comment ?

Des emprunts linguistiques et culturels au service de l'enseignement/apprentissage du FLE : les mots grecs qui se cachent sous les mots français

Stavroula SKARTSIOUNI

Enseignement public

À l'heure actuelle, trois postulats didactiques influencent l'apprentissage des langues étrangères. Plus précisément, les spécialistes acceptent que la langue et la culture sont inséparables tout au long de l'enseignement d'une langue cible¹. En même temps, ils soulignent que l'acquisition des compétences communicatives est étroitement liée à l'acquisition des compétences culturelles dans la classe de langue². Enfin, ils concluent que la pédagogie interculturelle constitue la manière la plus adéquate pour former les nouvelles générations à la rencontre avec l'Autre et au respect de l'altérité.

Dans son effort pour promouvoir ces principes, l'enseignant grec de FLE se trouve face à une problématique liée à la présence limitée de la langue française dans la réalité grecque car cette langue n'est pas d'un usage quotidien et son statut³ dans notre société reste, à l'heure actuelle, informel. Parallèlement, le FLE a perdu – après bien des années – son caractère obligatoire dans le système scolaire grec suite aux lois de réforme de l'enseignement de 1993 et de 1997⁴. Son apprentissage, facultatif, se réalise alors à titre individuel d'après les choix, les goûts, les besoins et les critères de chaque citoyen.

Pour dépasser cette situation dévalorisante du FLE dans le système scolaire grec et adopter un processus éducatif qui suit les tendances actuelles relatives à l'apprentissage des langues étrangères, l'enseignant opte pour un enseignement organisé et planifié qui :

- fait mieux passer les connaissances ;
- développe chez les apprenants la motivation intégrative, à savoir le sentiment d'une forte implication directe dans le déroulement de l'apprentissage ;
- aide les apprenants à se sentir à l'aise lors du déroulement de leur apprentissage ;
- dynamise leur côté socio-émotif, et
- promeut les principes didactiques « s'exprimer, c'est apprendre », « communiquer, c'est agir avec l'autre » et « comprendre, c'est s'impliquer ».

Désirant contribuer à la revalorisation du français et cultiver chez les apprenants une aptitude d'intégration dans le monde francophone, nous allons présenter une séquence didactique composée d'un ensemble d'activités langagières variées qui visent à mettre en évidence l'in-

fluence grecque sur la langue française. Les activités proposées sont basées sur les emprunts linguistiques/culturels au grec intégrés dans la langue française, s'inscrivent dans la perspective actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), et invitent les apprenants à agir/réagir et à créer/produire à travers des tâches ayant des résultats observables et mesurables tout au long de la démarche suivie.

Plus précisément, nous nous attarderons sur les raisons qui ont mené à l'élaboration de cette séquence, sur la description de la fiche signalétique qui s'avère un champ de travail très intéressant dans l'effort de planifier/réaliser un enseignement signifiant pour les apprenants et, enfin, sur l'analyse des différentes étapes de l'exploitation pédagogique proposée. Une conclusion qui concentre des pensées sur la conception et la planification des cours de langue fondés sur les emprunts linguistiques et culturels complète cet article.

1. Raisons qui ont mené à l'élaboration de la séquence didactique

La source de notre inspiration peut se résumer dans les citations suivantes : « Aussi, je fais mien le *Panegyrique* d'Isocrate qui écrivait au IV^e siècle avant J.-C. : “le nom de Grecs a fini par ne plus représenter une origine mais une culture, une formation de l'esprit, et étaient considérés Grecs ceux qui assimilaient notre manière d'appliquer le droit, notre éducation plutôt que ceux qui avaient la même origine que nous.” » (De Williencourt, 2004 : 154) et « Comprendre notre propre langue, en retrouver la saveur, voilà en définitive à quoi nous sert de connaître les racines grecques. Il n'est pas exagéré d'y voir un trésor. [...] Source lointaine de notre civilisation, la Grèce est vivante dans les mots que nous disons. Elle construit chaque jour notre langue » (Bouffartigue et Delrieu, 2000 : 2-3).

L'intérêt didactique et pédagogique de notre décision de mobiliser des connaissances préalables en langue et culture grecques a donné lieu à la planification/proposition d'activités qui visent à offrir un remède contre la fatigue, l'ennui, la routine, les différentes difficultés des apprenants et l'absence de motivation, un éveil de leur intérêt afin qu'ils s'engagent dans leur apprentissage, une expérience enrichissante à partir d'interactions en matière de langue et de culture entre deux peuples différents, et, bien sûr, une réflexion sur l'ouverture à Autrui et sur l'acquisition d'une compétence interculturelle et/ou pluriculturelle⁵.

Dans les procédures éducatives actuelles, les notions qui peuvent favoriser l'ouverture de l'école vers la société et le monde qui l'entoure, et nous guider dans la création et la mise en œuvre d'activités traitant des emprunts linguistiques et culturels au grec sont :

- L'interculturalité en tant que notion qui – ayant une finalité humaniste – favorise la rencontre et la compréhension de l'Autre ainsi que la redéfinition de soi ;
 - L'interdisciplinarité considérée comme un processus qui met en relation divers domaines d'apprentissage et donne accès à la pensée intuitive, intégrative, interactive et créatrice et à l'enrichissement mutuel ;
 - La pédagogie du projet considérée comme un mode de travail qui promeut des actions éducatives cohérentes et complémentaires, favorise l'expérientiel et l'autono-
-

mie dans l'apprentissage et cultive l'épanouissement physique, cognitif, affectif (le bien-être), spirituel et social des apprenants ;

- La pédagogie actionnelle considérée comme une démarche qui facilite la co-action et l'investissement personnel et affectif ;
- La pédagogie de l'échange et du contact en tant qu'approche fondée sur les expériences partagées, qui sont acquises quand on parle et agit avec un autre ;
- La dédramatisation de l'erreur, un aspect naturel et précieux de l'apprentissage qui éloigne la peur de l'échec et, par conséquent, le blocage des apprenants qui souvent refusent de prendre la parole spontanément, et
- L'(auto-hétéro-co-)évaluation considérée comme un véritable outil de réussite qui permet de mesurer et de réajuster le chemin parcouru pour progresser, de lui donner de la valeur, de prendre du recul, de mettre en cohérence l'ensemble des éléments acquis, d'émettre un constat sur une situation et de prendre des décisions à l'égard des objectifs de départ et des finalités de l'action.

2. Fiche signalétique proposée

D'après Sophie Moirand (1982), la fiche signalétique constitue l'analyse pré-pédagogique et peut être conçue comme la première phase dans la conception d'une fiche pédagogique où l'enseignant cite quelques informations générales sur les apprenants, les objectifs à maîtriser, les supports utilisés et la durée prévue.

Thème de la séquence : Des emprunts linguistiques et culturels.

Titre de la séquence : « Les mots grecs qui se cachent sous les mots français ».

Public : Adolescents/Adultes.

Niveau : B1+ / B2.

Objectifs à maîtriser : les activités langagières proposées, qui relèvent de la réception, de la production et de l'interaction, visent l'amélioration des performances en langue cible, l'enrichissement des connaissances générales (des connaissances encyclopédiques sur les cultures impliquées), la compréhension des échanges, des partages et des interdépendances entre deux systèmes linguistiques/culturels différents (le grec et le français) ainsi que le développement du côté affectif des apprenants. Plus précisément, cet ensemble d'activités promeut :

A. Des objectifs linguistiques qui concernent :

- Le lexique : connaître des mots français ayant des racines grecques et maîtriser l'usage de ceux-ci en langue cible standard ;
- La grammaire : mobiliser des connaissances préalables concernant la grammaire et la morphosyntaxe et améliorer leur maîtrise, et
- La phonétique : travailler sur la maîtrise du système phonologique (prononciation et intonation claires et naturelles).

B. Des objectifs communicatifs qui touchent :

- Le socioculturel : décrire un personnage / un événement, exprimer une opinion / une impression / un sentiment, émettre un point de vue en donnant des raisons et des explications, argumenter sur une situation / une opinion, présenter un texte informatif, explicatif et/ou argumentatif et développer la mise en pratique des actes de parole ;
- Le sociolinguistique : s'exprimer en langue standard selon les codes associés à la situation de communication exploitée (type de situation formel/informel, registre utilisé, codifications rituelles...) et éviter l'emploi de formules maladroites compte tenu de la situation d'énonciation en cours, et
- Le discursif et/ou le textuel : comprendre ce qui fait la cohésion et la cohérence d'un énoncé oral et/ou écrit et parvenir à les réaliser dans les productions orales et/ou écrites à faire.

C. Des objectifs fonctionnels comme :

- L'accomplissement des tâches : respecter la forme et les consignes des activités ;
- La conduite des échanges : organiser des interactions adaptées aux situations en cours ;
- La gestion de la parole : s'exprimer avec une certaine aisance et de manière claire et transmettre des informations avec précision et de façon fiable ;
- Le développement de la réflexion critique, de la rigueur logique et de la pensée analytique et/ou synoptique à partir de comparaisons conscientes et/ou inconscientes entre le grec et le français ;
- L'amélioration de la qualité du processus de négociation-correction en commun avec pour but de mettre en valeur la congruence entre l'enseignement, l'apprentissage et l' (auto- et hétéro-) évaluation ainsi que la dédramatisation de cette dernière ;
- Le renforcement du plaisir d'apprendre et le bannissement de toute approche stérile de la connaissance, et
- Le développement de l'esprit d'équipe, la création d'un climat de coopération et la mise en valeur du processus de socialisation chez les apprenants.

D. Des objectifs (meta-/inter-/trans-)culturels⁶ tels que :

- Découvrir, cerner et exploiter le lien entre la langue et la culture ;
 - Rendre les apprenants conscients que le savoir utile, académique, et les savoirs personnels sont étroitement liés ;
 - Découvrir l'apport de la langue grecque à la langue française ;
 - Révéler les liens étroits entre les cultures des deux pays ;
 - Découvrir et connaître la mythologie grecque (système d'explication du monde, aspect historique/national, aspect épique, aspect étiologique qui cherche à expliquer un fait étonnant du monde réel et/ou l'origine du nom d'un lieu) ;
-

- Se mettre en contact avec des histoires extraordinaires que l'on peut encore apprécier aujourd'hui comme des œuvres littéraires ;
- Découvrir des épisodes de l'histoire de la Grèce antique qui ont donné naissance à :
 - des faits importants : par exemple la course à pied du soldat athénien de Marathon à Athènes pour annoncer à la cité la nouvelle de la victoire contre les Perses en 490 av. J.-C., a donné son nom à l'épreuve sportive nommée *marathon*, qui a été créée à l'occasion des Jeux Olympiques d'Athènes en 1896 et qui constitue une épreuve prestigieuse à l'échelle mondiale ;
 - des notions humanitaires : par exemple la démocratie, en tant que valeur intemporelle, a son fondement dans le régime né au V^e siècle av. J.-C. dans la Grèce classique (et particulièrement à Athènes) qui signifiait la souveraineté du peuple ;
 - des objets célèbres et à des habitudes répandues qui font partie du patrimoine mondial : par exemple le mot grec *symbolon* (« signe » en français) qui, dans la Grèce antique, se référait à un objet en céramique représentant l'alliance entre deux familles, qui – pour confirmer leur accord – le brisaient en deux, chaque famille en gardant un morceau, a donné son nom, *symbole*, à tout signe figuratif qui représente un concept (un objet ayant une valeur particulière, un emblème...).

Prérequis : il consiste en la systématisation d'un vocabulaire assez riche pour faire des descriptions claires, la capacité d'expliquer un sujet, la capacité d'exprimer un point de vue et/ou d'argumenter sur des sujets d'actualité, la systématisation d'une maîtrise élevée de la syntaxe et de la morphologie, l'éveil de la compétence heuristique⁷, la familiarisation avec la technique de parcourir rapidement un texte et d'en relever les points importants ainsi que la familiarisation avec les paramètres socioculturels d'un texte informatif/explicatif présenté dans la presse, avec la technique de la production écrite et avec la procédure de l'évaluation en classe.

Démarche : travail individuel, en binôme, en groupes, en groupe-classe.

Matériels/Moyens : des fiches photocopiées, le tableau en tant que moyen susceptible d'informer à tout moment l'ensemble du groupe-classe, Internet et/ou des encyclopédies/dictionnaires.

Durée : une séquence de 180 minutes divisée en deux séances de 45 minutes (les première et troisième) et une séance de 90 minutes (la deuxième).

3. Fiche pédagogique proposée

La préparation d'une fiche pédagogique permet à l'enseignant d'être sûr que la séquence didactique à réaliser est correctement planifiée/organisée et adaptée aux besoins de son public. Pour présenter notre séquence, nous allons suivre un parcours progressif divisé en trois séances.

3. 1. Première Séance (45 min) : « La langue et la culture marchent main dans la main »

Première étape (15 min)

Pour introduire les nouvelles connaissances, nous proposons un exercice d'appariement.

Titre : « Savez-vous que la Grèce antique et/ou la mythologie grecque se cachent dans la langue française ? »

Consigne : reliez chaque mot du français standard à la description proposée pour découvrir les figures, les personnages, les lieux ou les événements. Écrivez le numéro de chaque mot dans la case de la référence correcte.

Démarche : l'enseignant distribue aux apprenants une fiche photocopiée avec un tableau divisé en deux colonnes en désordre. La première présente des mots français et la deuxième, brièvement, une figure, un personnage, un lieu ou un événement liés à la Grèce antique. Les apprenants sont invités à travailler individuellement pendant dix minutes afin d'associer les mots avec l'information correspondante (Document 1). Après l'expiration du délai, les apprenants présentent leurs propositions librement à main levée ; le groupe-classe vérifie les réponses et fait des commentaires ; l'enseignant, qui a déjà collé les cartes mémoire (*flashcards*) correspondant aux mots proposés au tableau, y écrit les réponses correctes (par exemple Méduse pour le verbe « méduser », le Colosse de Rhodes pour l'adjectif « colossal, ale »).

Pour aller plus loin et aider les apprenants à comprendre la notion d'emprunt entre les langues, l'enseignant pourrait animer une discussion en langue source à partir d'exemples utilisés dans la langue cible qui se rapportent à la période si lointaine de la Grèce antique. On peut citer à titre purement indicatif les références aux figures/personnages qui rythment les jours de la semaine dans la langue cible et qui sont le résultat d'emprunts au latin, les Romains ayant adopté certaines figures du panthéon grec par syncrétisme : par exemple jeudi évoque Zeus (Jupiter), mardi est le jour de Mars, du dieu de la guerre (Arès en grec ancien) ; les références aux régimes politiques qui ont pris naissance dans la Grèce antique et/ou avec des représentations théâtrales telles la tragédie, la comédie, la satire, etc.

1	La démocratie	A	La course à pied du jeune guerrier Thersippos qui a parcouru la distance de Marathon à Athènes (environ 42 km) pour annoncer la victoire des Athéniens contre les Perses en 490 av. J.-C.
2	La panique	B	Nymphe des sources et des forêts qui est morte de chagrin et de crève-cœur, mais dont la voix lui a survécu, ce qui a fait d'elle la personnification de l'écho acoustique.
3	Draconien, ienne	C	Le régime né au V ^e siècle av. J.-C. dans la Grèce classique et particulièrement à Athènes, qui signifiait la souveraineté du peuple.

4	Tragique	D	La chimère, un monstre fabuleux crachant du feu et composé de parties disparates formant un ensemble sans unité : un corps de chèvre, une tête de lion et une queue de serpent.
5	Le marathon	E	Le Colosse de Rhodes, la sixième des sept merveilles du monde antique, était une statue d'Hélios (le dieu Soleil) en bronze.
6	Colossal, ale	F	Né en Arcadie, si laid avec ses cornes et ses pieds de bouc, sa longue barbe et ses cheveux crépus, Pan était une divinité de la Nature sauvage. Protecteur des bergers et des troupeaux, il s'amusa à faire peur aux voyageurs par ses brusques apparitions.
7	Chimérique	G	La tragédie, un genre théâtral dont l'origine remonte au théâtre grec antique. Elle avait un rôle cathartique (prévenir les gens de ne pas faire le Mal en suscitant terreur et pitié).
8	L'écho	H	Dracon, le législateur athénien du VII ^e siècle av. J.-C., qui a fondé les premières lois écrites de la cité qui étaient très strictes (par exemple : Le moindre vol était puni de mort).

Document 1 : exemple d'exercice d'appariement

CORRIGÉ : 1 C – 2 F – 3 H – 4 G – 5 A – 6 E – 7 D – 8 B

Deuxième étape (30 min)

Pour une meilleure compréhension du sens du vocabulaire exploité et pour la conceptualisation de son usage dans le français standard (réemploi des nouveaux acquis), nous utilisons une activité de production orale en interaction qui nous présentons ci-après.

Titre : « Et maintenant, jouez avec les mots ! »

Consigne : vous êtes dans une cafétéria et vous discutez sur des sujets de votre vie quotidienne (domaines concernés : la famille, les loisirs, les centres d'intérêt, les projets à l'école, le travail, les faits divers, l'actualité, la vie quotidienne). Travaillez en binômes. Choisissez deux exemples de la liste des mots français précédente et imaginez des dialogues courts dans lesquels vous allez utiliser les mots choisis. Vous avez à votre disposition huit minutes. Laissez libre cours à votre imagination ! Présentez vos dialogues devant le groupe-classe.

Démarche : l'enseignant annonce la situation décrite dans la consigne aux apprenants qui travaillent en tandem. Il serait préférable de leur proposer tout de suite des exemples pour qu'ils s'en inspirent⁸ (Document 2). Les apprenants choisissent les mots à travailler et imaginent des dialogues courts, convenant aux domaines proposés, en y intégrant les mots sélectionnés. Huit minutes plus tard, les tandems sont invités à présenter leurs dialogues au groupe-classe. Lors de la présentation des dialogues l'enseignant reste vigilant pour intervenir au cas où les

apprenants rencontreraient des difficultés. En même temps, le groupe-classe prend des notes afin de s'adonner plus tard – avec l'aide de l'enseignant – à une rétroaction en différé. Cette correction globale vise à impliquer les apprenants dans une procédure d'auto- et/ou hétéro-évaluation de leurs productions qui dévoile chez eux le degré d'assimilation des savoirs et savoir-faire par rapport au contenu de la séquence didactique.

Hélène : Bonjour Marianne !

Marianne : Salut Hélène ! Tu as l'air triste. Pourquoi ?

Hélène : Je dois perdre dix kilos.

Marianne : Tu le dis depuis un mois, mais tu ne fais rien !

Hélène : Hier, j'ai pris la décision de commencer *un régime draconien*. Des fruits et de l'eau seulement !

Marianne : Tu es folle ! Je ne suis pas d'accord ! Tu vas tomber malade !

Hélène : Mais, qu'est-ce que je peux faire ? L'été vient, et moi...

Marianne : Tu dois éviter les gâteaux et les pâtes et avoir une alimentation équilibrée. C'est tout !

Michel : J'ai un rêve !

Jean : Vas-y, dis-moi !

Michel : Je veux faire le tour du monde !

Jean : Oh, génial ! Mais... fais des rêves plus réalistes. Tu sais que tu as besoin d'une *fortune colossale* ?

Michel : Laisse-moi rêver !

Jean : D'accord, mais tu sais, sans argent, ton rêve devient *une chimère* !

<p>Jean : Salut ! Comment tu as passé le week-end ?</p> <p>Paul : Je suis allé à la campagne avec mes cousins pour faire une randonnée à la montagne.</p> <p>Jean : Je t'écoute et je me sens déjà fatigué !</p> <p>Paul : Regarde cette vidéo et tu vas changer d'opinion !</p> <p>Jean : C'est fantastique ! Mais qu'est-ce que j'entends ? Ce n'est pas très clair... Il y avait du vent ?</p> <p>Paul : Non, c'est <i>l'écho de notre voix</i> qui résonne sur les rochers d'une grotte !</p> <p>Jean : Ah ! J'ai vu une vidéo sur YouTube. C'est super, ce phénomène !</p> <p>Paul : Si tu veux, nous pouvons y aller le week-end prochain.</p> <p>Jean : Bien sûr ! Je suis d'accord ! On peut aussi le dire aux filles...</p> <p>Paul : Cool ! Préparons des sandwiches, achetons des rafraîchissements. Je vais aussi apporter ma guitare...</p> <p>Jean : Super ! Allons inviter les filles !</p> <p>Paul : Vive les expériences différentes ! Allons-y !</p>	<p>Jeanne : Salut Sophie ! Hier, j'ai vu un documentaire sur la crise humanitaire en Europe, et ça m'a beaucoup touchée...</p> <p>Sophie : Tu as raison. C'est une situation dramatique... La gestion de ce flux de réfugiés est très difficile.</p> <p>Jeanne : C'est vrai ! Surtout pour la Grèce ! J'ai vu des vidéos sur YouTube.</p> <p>Sophie : Trouver des abris, de la nourriture et des médicaments pour tous ces gens, ce n'est pas facile...</p> <p>Jeanne : Et il ne faut pas oublier que la Grèce essaie en même temps de faire face aux problèmes financiers de son peuple.</p> <p>Sophie : Ces gens, si touchés par la crise économique, continuent à aider les réfugiés...</p> <p>Jeanne : Oui, et en plus, mon père m'a dit que les Grecs sont des gens accueillants !</p> <p>Sophie : Il a raison ! Si tu connais leur histoire, tu le comprends facilement.</p> <p>Jeanne : En tout cas, <i>l'écho de cette crise humanitaire</i> va gravement influencer l'Europe entière.</p>
--	---

Document 2 : des dialogues proposés

Troisième étape

Pour aider les apprenants à approfondir leurs nouvelles connaissances, nous proposons comme devoir une activité de production écrite individuelle qui – en tant qu'activité de recherche, de reformulation de l'information traitée, d'organisation écrite et de production d'un texte informatif/explicatif – leur donne la possibilité d'aller plus loin dans la prise de conscience de l'interculturalité.

Titre : « Voyagez en Grèce antique et racontez une histoire ! »

Consigne : vous êtes responsables du blog francophone de votre école et vous voulez créer une page Web sur la Grèce antique afin de montrer que celle-ci, qui paraît à mille lieues de nous, est en réalité très proche de notre ère. Choisissez une figure, un personnage, un lieu ou un événement de la liste déjà présentée et préparez un texte de 100 à 120 mots pour informer vos camarades et attirer leur intérêt afin qu'ils visitent votre blog. À la maison, connectez-vous sur des liens relatifs au sujet et réalisez une enquête en rapport avec votre choix.

Si nécessaire, cherchez des informations dans votre encyclopédie et utilisez un dictionnaire. Donnez au moins deux ou trois informations importantes/significatives et n'oubliez pas d'expliquer pourquoi vous avez fait ce choix. Pour plus d'informations, vous pouvez consulter les sites suivants :

- <<http://www.larousse.fr/encyclopedie>>
- <<https://mythologica.fr/grec/>>
- <www.mythesgrecs.com>
- <<http://mythologiegrecque.fr/>>
- <http://accueil.cyberquebec.ca/categorie/pages/culture_societe/folklore_mythologie/>.

Démarche : à la fin de cette séance, l'enseignant distribue aux apprenants une fiche photocopiée avec la consigne de leur devoir pour le prochain cours. Il s'agit d'une consigne explicite qui présente la situation et guide les apprenants dans leur tâche (ce qu'ils doivent écrire, ce qui peut les aider, ce qu'ils doivent faire). Pour les aider à organiser leur plan et pour qu'ils arrivent à la production d'un texte cohérent, précis et bien élaboré, l'enseignant pourrait leur proposer un tableau à compléter et leur donner quelques conseils supplémentaires⁹ (Document 3).

<i>Tableau à compléter (production personnelle)</i>	
Titre
Support audio-visual (image, vidéo, reportage-radio)
Introduction
Développement :	<p style="text-align: center;">1^{er} paragraphe</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">2^e paragraphe</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">3^e paragraphe</p> <p>.....</p>
Conclusion
Nombre de mots

Vos outils

Suivez les conseils suivants :

- Préparez un texte informatif/explicatif.
- Employez un style journalistique, simple, sans beaucoup de détails.
- Indiquez les dates et les noms importants.
- Donnez des renseignements sur l'évolution / la transformation / l'impact de l'événement considéré.
- Faites la comparaison de deux événements (si nécessaire).
- Commentez de façon objective. Argumentez (si nécessaire).
- Expliquez la raison de votre choix.
- Reformulez les informations trouvées pour enrichir votre texte.
- Exprimez des relations logiques.
- Faites preuve de précision, de cohérence et de clarté.

N'oubliez pas de faire le plan de votre texte et de choisir un titre court, mais explicite pour susciter l'intérêt du lecteur !

3. 2. Deuxième Séance : « Correction et collaboration »

Pour la phase d'évaluation, nous proposons un atelier d'écriture en tant qu'activité de négociation-correction et d'évaluation des compétences générales¹⁰ et communicatives langagières¹¹. La durée de cette séance est, bien sûr, déterminée par le nombre d'apprenants.

Titre : « Évaluez et améliorez vos textes ! »

Consigne : travaillez en petits groupes de trois personnes. Vous devez prendre en compte un ensemble de critères concrets et arriver à une conclusion commune. Présentez votre opinion de manière brève, mais en la justifiant.

Démarche : l'enseignant ramasse les productions écrites individuelles que les apprenants ont déjà préparées chez eux. Il mélange les copies. Chaque groupe va évaluer une copie tirée au hasard. L'enseignant distribue une fiche d'auto-contrôle photocopiée avec des critères déterminés qui vont aider les apprenants à la correction (Document 4), et un petit tableau à compléter avec les résultats finaux de leur négociation (Document 5). Chaque groupe dispose aussi d'un dictionnaire (si nécessaire). L'enseignant reste vigilant et prêt à apporter son soutien aux apprenants. Vingt-cinq minutes plus tard, chaque groupe lit la production écrite évaluée devant la classe et présente ses remarques. L'enseignant écrit des notes au tableau pour garder une trace claire des présentations réalisées. Le groupe-classe fait des commentaires et l'enseignant implique les apprenants dans une phase de rétroaction en différé afin de repérer quelques points importants et/ou de corriger en groupe-classe quelques erreurs lexicales et/ou morphosyntaxiques. Il n'oublie pas de féliciter les apprenants pour leur participation et leur effort de collaboration.

Dans le cadre de l'exploitation de l'interculturalité, l'enseignant pourrait aussi animer une petite discussion. On cite quelques questions à titre indicatif : « Selon vous, pour quelle raison tous les personnages de la mythologie grecque sont-ils des personnifications des forces de l'univers ? », « Comment jugez-vous cette pratique ? », « Y a-t-il quelque chose qui éveille votre intérêt ? », « Selon vous, quelle est l'importance des événements présentés pour les Grecs anciens ? », « Pourquoi tous ces concepts sont-ils intégrés dans le langage et restent-ils actuels ? ».

<p>Présentation des faits et/ou des sentiments/impressions (réponses à six questions pour arriver à un traitement complet de l'information :</p> <p>a. pour exposer des faits : qui ? / quoi ? / où ? / quand ?</p> <p>b. pour analyser plus en profondeur le sujet : comment ? / pourquoi ?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Introduction du sujet [situer dans le temps (dates) et dans l'espace, repérer les noms importants]. – Portrait d'un personnage (aspect général, aspect physique, caractère, un aperçu psychologique). – Description d'un événement (de quoi il s'agit, le lieu, le temps, les personnages impliqués, faits relatifs, la/les cause(s), le(s) motif(s), le(s) but(s)). – Des informations sur l'évolution / la transformation / l'impact de l'événement considéré. – Des comparaisons (si nécessaire). – L'objectivité des informations présentées et des arguments utilisés. – La raison de ce choix. – Une conclusion (des pensées : un jugement objectif, une remarque générale communément acceptée, des impressions, des sentiments provoqués chez l'apprenant-rédacteur).
<p>Contrôle grammatical</p>	<ul style="list-style-type: none"> – La maîtrise de la structure des phrases simples et complexes. – Le choix des temps (le présent pour le système temporel du discours – l'imparfait et le passé composé pour le système temporel du récit). – Le choix des modes. – L'orthographe grammaticale (des accords en genre et en nombre, des marques verbales, des pronoms...). – L'existence de figures stylistiques (métaphores, comparaisons, prosopopées).
<p>Contrôle lexical</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur un sujet d'intérêt général (les périphrases sont acceptées). – Une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire en langue standard. – Un vocabulaire varié sans répétitions. – La reformulation des informations trouvées. – Orthographe lexicale, ponctuation et mise en page qui aident à suivre le texte écrit.

<p>Degré d'élaboration des phrases</p> <p>Emploi des articulateurs logiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Style journalistique (simple sans beaucoup de détails). – Clarté. – Précision. – Absence de répétitions. – Cohérence/cohésion. – Mots de liaison spatio-temporels. – Les relations logiques s'expriment de manière convenable. – Le plan du texte est bien évident. – Le titre est bien choisi (bref, attirant, clair et introduit le sujet de façon immédiate).
Écrivez le nom du personnage ou de l'événement présenté	
Respect de la consigne (situation et type de production)	
Respect de la longueur indiquée	

Document 4 : modèle de fiche d'auto-contrôle

<p>Commentaire du groupe de travail : il s'agit d'une production écrite (mauvaise, insuffisante, suffisante, assez bonne, bonne, très bonne, excellente...) :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Justification :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--

Document 5 : tableau à compléter et à présenter au groupe-classe

3. 3. Troisième séance (45 min) : « Passage de l'Antiquité à l'époque actuelle : les mots, les choses et les notions grecs transpirent dans le vocabulaire français : une véritable pépinière »

Pour la phase de systématisation de l'apport du grec à la langue française, nous distinguons trois activités que nous présentons ci-dessous :

A. Une activité de classement (15 min) : remplir un tableau à trous

Titre : « Jouez avec les origines des mots ! »

Consigne : trie les mots suivants selon leur origine grecque ou pas : ascenseur, horizon, mathématiques, crise, accessoire, architecture, collant, gymnastique, séisme, dynamique, dossier, restaurant, hymne, amnésie, jardin, panacée, symétrie, serment, empereur, punition, éthique, héros, menu, phrase, justice, phénomène, rythme, olympique, loisir, naissance¹²...

Démarche : l'enseignant distribue une fiche photocopiée présentant une liste de mots et un tableau à compléter et demande aux apprenants de travailler individuellement pendant huit minutes afin de classer les mots proposés selon leur origine grecque ou non. Il dessine la fiche à compléter au tableau.

B. Une activité d'association (12 min)

Titre : « Jouez avec les préfixes ! »

Consigne : associez les préfixes et/ou les mots grecs servant de préfixes aux suffixes donnés pour construire des mots français. Écrivez le numéro de chaque préfixe dans la case du suffixe correspondant.

Démarche : l'enseignant distribue aux apprenants une fiche photocopiée avec un tableau divisé en deux colonnes en désordre (Document 6). La première contient des préfixes grecs et/ou des mots grecs servant de préfixes. La deuxième donne des suffixes grecs ou non. Les apprenants sont invités à travailler individuellement pendant six minutes afin d'associer les deux colonnes pour construire des mots français.

1	Phon(o) / Phil(o) / Chron(o) / Bio-
2	Macro/Micro-
3	Mono/Cata-
4	Hétéro/Homo-
5	Techno-
6	Péri-
7	Téle/Télé-
8	Log(o)-

A	- <i>cosme</i>
B	- <i>scope / gramme / phone</i>
C	- <i>phérie</i>
D	- <i>crate</i>
E	- <i>généité</i>
F	- <i>logue</i>
G	- <i>machie</i>
H	- <i>logie</i>

Document 6 : exemple d'exercice d'appariement

CORRIGÉ : 1 H – 2 A – 3 F – 4 E – 5 D – 6 C – 7 B – 8 G

C. Un exercice à trous (15 min) : phrases lacunaires

Titre : « Enrichissez votre langage ! »

Consigne : quel est le sens des mots suivants ? Complétez les phrases lacunaires en choisissant le mot qui convient.

Démarche : l'enseignant distribue aux apprenants une fiche photocopiée qui présente un exercice à trous (Document 7). Les apprenants sont invités à travailler individuellement pendant huit minutes afin de compléter les lacunes des phrases en mobilisant leur réflexion critique et leurs savoirs linguistiques.

Complétez les phrases avec les mots proposés : *panacée, gastronomie, crise, éthique, horizon*.

1. Un dilemme _____ est le produit d'un conflit de valeurs et de principes.
2. La situation est dramatique. Nous voyons se profiler une grande _____ financière à l'_____.
3. Cet utopiste s'imagine avoir trouvé la _____ aux maux de l'humanité.
4. La _____ est un ensemble de règles qui conditionnent l'art de bien manger en prenant soin des produits utilisés.

Document 7 : exemple d'exercice à trous

CORRIGÉ : 1. *éthique* ; 2. *crise / horizon* ; 3. *panacée* ; 4. *gastronomie*.

Il est à noter ici que les trois activités précédentes incluent une phase de correction assurée, d'abord, par les apprenants eux-mêmes et, ensuite, par l'enseignant. Les apprenants présentent leurs propositions librement à main levée ; le groupe-classe vérifie si les réponses sont bonnes, fait des commentaires et discute sur les choix proposés, si nécessaire ; l'enseignant écrit les réponses correctes et/ou des mots importants au tableau pour faciliter la mise en commun et explique, si besoin, les mots en langue cible.

Les dernières minutes de cette séance pourraient être consacrées à l'animation d'une discussion sur la séquence didactique grâce à des questions simples du type « Qu'est-ce que nous avons appris durant ce voyage imaginaire à travers les mots ? », « Quels sont vos pensées/impressions/sentiments après la réalisation de cet ensemble d'activités ? », « Quel est l'adjectif qui, d'après vous, qualifie le mieux l'apport des contenus exploités ? », etc. De cette façon les apprenants s'impliquent dans une approche critique des informations exploitées afin de réfléchir sur ces dernières, de les évaluer et de réajuster leurs connaissances et leurs représentations/comportements. C'est aussi le moment d'informer les apprenants que, selon les spécialistes, le français contient des mots qui ont des racines grecques dans un pourcentage assez important (environ 5 % pour les mots venant directement de la langue grecque et 25 % pour ceux venant indirectement du grec, si on compte les racines, les préfixes et les suffixes grecs).

4. Pour aller plus loin...

L'enseignant pourrait finalement proposer aux apprenants deux productions écrites (120-150 mots) ayant pour sujets :

1. « Votre ami(e) francophone est venu(e) en Grèce dans le cadre du programme Erasmus+ pour réaliser un stage d'été afin de développer ses compétences linguistiques, interculturelles et professionnelles. Il/Elle va travailler comme guide dans un musée (Musée de l'Acropole, Musée national archéologique d'Athènes, Musée d'art cycladique) ou dans un site archéologique (Olympie, Épidaure, Delphes). Il/Elle doit préparer une visite guidée pour des groupes francophones et demande votre aide¹³. »
2. « Le forum *rootlang.com*, dans son effort de promouvoir les projets de recherche des étudiants francophones sur la langue et la culture, vous invite à commenter les citations suivantes :
 - « Voici une infime partie, *une macédoine*, des fameuses racines grecques, tellement familières que plusieurs d'entre elles sont devenues des mots à part entière du français courant. »
 - « Je suis en Grèce non pas pour apprendre la langue hellénique, mais en fait afin de redécouvrir ma propre langue et ainsi retrouver, comme le disait Cavafy, mon *Ithaque* » (De Williencourt, 2004 : 152 et 154).

En guise de conclusion

La planification d'activités à partir de mots empruntés au grec qui favorisent aussi bien le travail sur la langue que la compréhension de l'influence entre les civilisations peut être appliquée aux apprenants de tous les niveaux du CECRL¹⁴.

La maturité des enfants/adolescents pendant les premiers niveaux d'apprentissage de la langue cible pourrait favoriser l'ethnocentrisme chez certains d'entre eux. Pour éviter une telle situation, pour mettre en relief le va-et-vient entre les deux langues et les liens étroits entre les deux cultures et pour dépasser tout moment délicat, l'enseignant pourrait proposer un projet scolaire qui combine des activités fondées sur des mots empruntés tantôt au grec tantôt au français et/ou sur des lieux situés à Athènes qui font une allusion directe à la réalité du pays cible (par exemple : l'Institut Pasteur, l'Institut Français de Grèce, des rues portant des noms français, des hôtels, des librairies, des cafés, etc.) et/ou sur des œuvres artistiques inspirées par l'histoire des deux pays (par exemple : les tableaux d'Eugène Delacroix influencés par les combats des Grecs pour la liberté).

Tout au long de la séquence que nous avons décrite, nous avons essayé d'inviter les apprenants en tant que futurs membres de la francophonie à communiquer, à collaborer, à comparer, à échanger, à partager, à créer et à produire afin de développer leur esprit critique, de cultiver chez eux l'autonomisation, l'émulation et l'empathie¹⁵ et de favoriser la construction de ponts socio-humanistes entre les langues. Pour y arriver, nous avons proposé aux apprenants, d'une part, des activités langagières qui favorisent plusieurs dimensions de la communication dans

la vie sociale telles que la compréhension de points essentiels d'un sujet d'ordre général, le contrôle et le traitement d'informations issues de sources différentes, l'écriture d'un texte pour transmettre des informations factuelles, la production d'échanges cohérents lors des micro-situations de communication, la négociation afin d'arriver à une conclusion en commun et, d'autre part, des interactions qui vont les aider à découvrir une nouvelle langue/culture européenne à travers la redécouverte de leur propre langue/culture, à prendre conscience du lien entre la culture objectivée (décrite de l'extérieur) et la culture individuelle (vécue par chaque individu dans son quotidien), et à se lancer dans la connaissance de l'altérité.

De leur part, les apprenants ont fait preuve, dans l'ensemble, de réactions positives, d'efforts pour bien travailler et d'un désir de participer, ce qui montre qu'ils sont en général disponibles à tout enseignement qui réussit à stimuler leur intérêt.

C'est alors à l'enseignant de renforcer de manière significative l'apprentissage de la langue et de la culture que celle-ci véhicule, et de trouver les moyens les plus propices pour motiver son public sans pour autant oublier que les enseignants n'arrivent pas toujours à atteindre l'intégralité des objectifs visés car les réactions des apprenants ne sont pas toujours celles qu'on attend ; c'est pourquoi l'enseignant doit faire preuve de souplesse pour accepter l'imprévu en classe et s'adapter aux besoins des apprenants. Il doit essayer d'inventer et de proposer aux apprenants des activités variées qui visent à les motiver, à les mettre en situation, à les intéresser, à leur donner confiance, à les placer devant des tâches, et à les faire réfléchir sur leurs actions.

En tant qu'enseignante de langue nous-même, nous pourrions soutenir que les propositions didactiques sur les emprunts linguistiques et culturels au grec ouvrent une piste de réflexion qui peut se résumer – sans démagogie hellénophile – à l'utilisation de la langue grecque comme canal propice à une meilleure intercompréhension dans le monde francophone surtout sous l'influence de remarques comme celles-ci : « Les racines grecques donnent au français son assise la plus profonde ; et lui confèrent en même temps son plus haut pouvoir d'abstraction » (Bouffartigue et Delrieu, 2000 : 2).

Références bibliographiques

- BOUFFARTIGUE J. et DERLIEU A.-M., 2000, *Trésors des racines grecques*, Paris, Belin, coll. « Le Français Retrouvé ».
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- DE ROMILLY J., 1989, « Discours de réception » à l'Académie française. Disponible sur : <<http://www.academie-francaise.fr/discours-de-reception-de-jacqueline-de-romilly>>.
-

- DE WILLIENCOURT L., 2005, « L'étymologie grecque : à quoi bon ? Grâce à la Grèce », *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n° 2, p. 152-165. Disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/bude_0004-5527_2005_num_1_2_3653>.
- DENIS M., 2000, « Former les élèves à l'interculturel », *Dialogues et culture*, n° 44.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. « Recherches/Applications ».
- PUREN C., 2001, « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues », *Les Langues Modernes*, n° 2, p. 12-29. Disponible sur : <<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155>>.

Notes

- ¹ Pierre Bourdieu (1982) souligne qu'on ne peut pas séparer la langue de son usage social car elle est le vecteur privilégié d'une culture et d'un monde réel reflété dans cette langue.
- ² D'après Denis (2000 : 62), « le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. »
- ³ Le français est privé de statut juridique ou social particulier dans la société grecque.
- ⁴ Elles concernent la modification des horaires des matières scolaires de l'enseignement secondaire.
- ⁵ S'il y a dans la classe des apprenants francophones d'origines différentes.
- ⁶ D'après Puren (2001 : 16), la compétence métaculturelle concerne le domaine des connaissances et des représentations, la compétence interculturelle celui des représentations et des comportements et la compétence transculturelle surtout celui des valeurs.
- ⁷ Elle concerne la familiarisation avec la recherche sur la Toile et/ou dans une encyclopédie.
- ⁸ Les dialogues proposés utilisent le registre familier de l'oral. La production que nous demandons à nos apprenants est bien sûr plus facile et plus courte.
- ⁹ Ces conseils vont aussi aider le travail de correction/évaluation en commun des textes pendant le cours suivant.
- ¹⁰ Savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.
- ¹¹ Les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique.
- ¹² On cite à titre d'exemple quelques mots, mais l'inventaire de cette activité peut être enrichi.
- ¹³ Pour aider les apprenants tout au long de leur recherche, l'enseignant pourrait leur proposer quelques liens comme : <<http://whc.unesco.org/fr/list/517/>> ; <<http://www.discovergreece.com/fr/culture/architectural-monuments>> ; <<http://www.discovergreece.com/fr/culture/museums-and-libraries>> ; <<http://www.carnet-de-voyage.net/grece-athenes-musee-acropole.html>>, etc.
- ¹⁴ On peut citer à titre d'exemple l'utilisation de quelques mots de la première activité et proposer dans la deuxième colonne seulement les noms des figures, des personnages, des lieux, des événements pour un niveau A1+ ou des descriptions plus simples en langue cible pour un niveau A2+.
- ¹⁵ En tant que capacité à se mettre à la place de l'Autre pour comprendre ses émotions et ses sentiments sans pour autant devenir des victimes de manipulation.

L'évaluation en évolution dans le cadre de la pédagogie actionnelle

Stavroula SKARTSIOUNI

Enseignement public

Efrossyni SYNIORI

Enseignement privé – IFG

Introduction

À l'heure actuelle, on assiste à « l'élargissement de l'approche communicative (la langue comme instrument de communication interindividuelle) à une "perspective actionnelle" (la langue comme instrument d'action sociale) » (Puren, 2001 : 15) qui met en œuvre un point de vue méthodologique favorisant l'apprentissage par « tâches¹ ». Cette nouvelle optique en didactique scolaire marque le passage de l'optimisation des connaissances² à la logique de l'adéquation de la connaissance³ à des critères spécifiques qui favorisent chez les apprenants – à la fin d'une séquence d'apprentissage – une meilleure compétence aussi bien pragmatique que linguistique, grâce à la parole, à l'action et au mouvement. Dans ce cadre, tout acte d'évaluation, faisant partie intégrante de la démarche d'enseignement/apprentissage, peut se réaliser uniquement en fonction des objectifs visés qui touchent la langue, la culture véhiculée par celle-ci et la formation⁴. Plus précisément, l'évaluation peut être conçue comme une étape définitive du processus éducatif surtout grâce à son double rôle. D'une part, elle offre à l'enseignant une aide pédagogique considérable dans son effort de vérifier le degré d'acquisition des savoirs et des savoir-faire chez l'apprenant, de mieux réguler son enseignement⁵ et de repenser ses stratégies de communication⁶. D'autre part, elle constitue un objet de mesure et d'appréciation pour que l'apprenant lui-même prenne conscience de son apprentissage⁷.

L'acte d'évaluer implique alors plusieurs notions didactiques par rapport :

- à la démarche pédagogique comme la motivation, les compétences à développer⁸, les intelligences multiples⁹, l'encouragement et le renforcement ;
- au travail d'apprentissage telles que les objectifs visés, les démarches pratiquées, les critères posés, la nature de l'erreur et les stratégies de remédiation¹⁰, et
- à l'apprentissage de l'élève comme la découverte, l'assimilation et la systématisation des connaissances, la performance¹¹, la progression et l'autonomisation.

Voilà pourquoi les enseignants considèrent l'évaluation comme le bilan des avantages et des points faibles de tout processus éducatif et, bien sûr, des atouts et des faiblesses de chaque apprenant.

Pourtant, on remarque souvent que « les conceptions habituelles, en matière d'évaluation, sont réduites à des pratiques triviales et répétitives (correction de copies ou d'interrogations, contrôles et examens), insuffisamment analysées et critiquées, malgré les alertes des chercheurs en sciences de l'éducation qui se sont attachés à ces problèmes. » (De Peretti, Boniface et Legrand, 2013 : 10)

Cette problématique met à jour la nécessité de conceptualiser l'emploi de principes centrés sur les objectifs et les outils pour évaluer la progression des apprenants au primaire et au secondaire, et de promouvoir une attitude d'évaluation formative et motivante tout au long de l'apprentissage du FLE, à travers des activités communicatives, créatives et ludiques autour de l'oral et de l'écrit qui favorisent :

- La co-action considérée comme « agir avec l'Autre » dans des circonstances et un environnement donnés, et
- L'implication personnelle et affective des apprenants.

Pour valoriser l'évaluation formative comme outil d'information, l'enseignant doit toujours être à l'écoute de sa classe, puisqu'il est appelé à guider et à inspirer ses apprenants, à les orienter, à les motiver et à les soutenir. Il est là pour les surveiller, les corriger et interpréter leurs difficultés, repérer la nature de leurs erreurs et les soulager en les aidant à en prendre conscience, leur donner des explications et leur « donner à voir¹² ». Par conséquent, il évalue leur progrès en les encourageant, remédie à leurs erreurs en leur montrant le chemin, les implique dans leur apprentissage en les rassurant tout au long du processus éducatif. Ainsi renforce-t-il continuellement leurs efforts et, bien sûr, les récompense-t-il afin qu'ils soient capables d'acquérir leur autonomisation et de devenir des acteurs sociaux employant la langue-cible.

1. Évaluation : quand, pourquoi, pour qui, comment...

C'est le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) qui détermine les objectifs généraux de l'évaluation dans le contexte scolaire. Au primaire, la démarche suivie doit motiver les apprenants, animer le groupe-classe, inviter les apprenants à jouer et à chanter, les sensibiliser à la langue et à la culture, promouvoir la pédagogie actionnelle et les intelligences multiples, favoriser l'oral et progressivement l'écrit, tandis qu'au secondaire elle doit les motiver, les inviter à communiquer/agir/échanger, favoriser l'oral et l'écrit, mettre en valeur la pédagogie actionnelle et certifier les savoirs et savoir-faire acquis.

Plus précisément, pour évaluer l'oral, nous invitons les apprenants à prendre un chemin décrit par les compétences proposées ci-dessous : écouter, comprendre, parler/prononcer, employer des actes de parole, bouger/mimer, communiquer et échanger des informations, jouer/s'amuser, s'exprimer, faire ensemble/travailler en équipe, s'impliquer/participer, agir et réagir. Ainsi garantissons-nous des résultats efficaces par rapport à la performance orale des apprenants. En même temps, nous estimons que pour évaluer l'écrit, nous progressons dans

l'exploitation de compétences qui précèdent, et nous entraînons les apprenants à un processus d'apprentissage qui les rend capables d'assimiler les savoirs et savoir-faire et de se rassurer par rapport à l'acte didactique. De cette façon, les apprenants sont amenés à partager des tâches, à s'exprimer librement, à participer, à faire ensemble, à communiquer à travers des documents écrits, à créer et à formuler des énoncés et des textes pour arriver à leur auto-évaluation et à leur épanouissement intellectuel et psycho-social.

Des questions importantes qui éclairent la nature de cet acte d'appréciation si compliqué concernent les points proposés ci-dessous :

Quand évaluer et pourquoi ?

- Avant le processus pédagogique, c'est l'évaluation initiale qui est pratiquée. Ayant une fonction pronostique, elle aide l'enseignant à s'informer sur les critères définis par lui-même à travers des activités et des exercices qui mènent à la reconnaissance des compétences acquises et qui l'orientent dans son effort de choisir les voies et les modalités d'apprentissage.
- Pendant le processus pédagogique, c'est l'évaluation formative qui intervient. Dotée d'une fonction diagnostique, elle offre à l'enseignant des informations à travers des activités et des exercices qui aboutissent à une information commentée et qui mènent à la reconnaissance des compétences acquises et/ou à acquérir tout au long de l'apprentissage.
- Après le processus pédagogique, c'est l'évaluation sommative qui prend place pour aider l'enseignant à contrôler à travers des tests / des examens et par rapport à des normes précises, ce qui a été enseigné. Elle aboutit à une note et elle a une valeur certificative.

Ce qu'il est important de signaler, c'est que tout acte d'évaluation doit respecter des critères précis, déterminés à l'avance et modifiables selon les besoins des apprenants et le but à atteindre. Il est donc toujours critérié.

Pour qui évaluer ?

Les destinataires de cet acte d'appréciation sont les apprenants, l'enseignant, les parents des élèves et l'institution.

Qui évalue ?

Les évaluateurs aussi varient. Les plus significatifs pour l'évolution du processus de l'apprentissage sont :

- L'enseignant qui réalise une évaluation interne ;
 - Les instances extérieures à l'établissement qui réalisent une évaluation externe ;
 - L'apprenant qui pratique son auto-évaluation ;
-

- Les groupes d'apprenants qui pratiquent la co-évaluation et l'évaluation partagée.

Qu'est-ce qu'on évalue ?

Le but de l'évaluation couvre des terrains différents comme ceux des compétences, du travail et du progrès de l'élève, de l'efficacité d'un processus d'apprentissage, de l'assimilation des connaissances, de la pratique d'enseignement, de la nature des erreurs commises par les apprenants. La notion « apprendre à apprendre¹³ », qui est conçue comme la capacité de l'apprenant d'organiser et de maîtriser son propre apprentissage tant de manière individuelle que collective, constitue aussi un processus à évaluer.

Comment évaluer ?

L'enseignant dispose d'un grand éventail de moyens et de supports pour procéder à un acte d'évaluation comme les grilles d'objectifs, les grilles de critères, les tests de placement, les tests continus, les échelles de notation, les contrôles par unité du manuel, les QCM, les quiz, les activités orales/écrites, les jeux/activités ludiques, les projets, les fêtes/concours, le traditionnel carnet de bord, les livrets de compétences et les diplômes. De leur côté, les élèves disposent des livrets de compétences/projets, des calendriers de classe montrant la progression par rapport au travail du/des groupe(s), des calendriers personnels de l'élève, des échelles d'évaluation par compétence et, bien sûr, de leur Portfolio.

Selon François Muller « si on évalue pour les apprentissages et l'évaluation n'est pas une fin en soi, ça marche ! », car l'évaluation dans le cadre de la pédagogie actionnelle vise à inspirer, à cultiver l'envie d'apprendre, et elle ne peut être ni traumatisante ni décourageante. Elle ne doit pas non plus pénaliser les apprenants. En tant qu'enseignants, nous devons faire preuve de souplesse, de clairvoyance par rapport à la nature de l'erreur et récompenser les apprenants par rapport à leurs compétences et à leurs intelligences multiples.

Pourtant, l'étape de l'évaluation si déterminante pour l'accomplissement de l'acte éducatif est souvent considérée comme un processus répétitif ou monotone ; c'est pourquoi elle devrait être renouvelée et intégrée dans le quotidien du cours. Pour y arriver, l'enseignant doit proposer une variété d'activités simples, mesurables, accessibles, réalisables en un temps donné¹⁴. Les activités choisies doivent joindre l'utile à l'agréable et promouvoir la créativité des élèves afin de mieux faire passer les connaissances et de développer chez les apprenants le sentiment d'une forte implication directe¹⁵ dans le déroulement de leur apprentissage. Par ailleurs, elles doivent contenir un aspect ludique en tant qu'outil d'utilité considérable au service de l'apprentissage car il est à la fois un facteur de motivation, un porteur de sens et un vecteur de communication et d'action. Les échanges et les interactions réalisées après une planification qui inclut un aspect ludique acquièrent une importance psychopédagogique exceptionnelle qui aide les apprenants à modifier et/ou à systématiser leurs stratégies d'apprentissage tout en éloignant tout sentiment de réticence face à l'apprentissage.

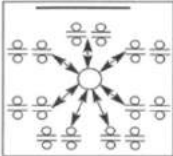
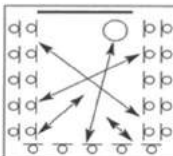
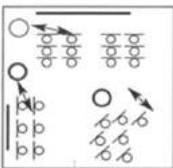
En ce qui concerne la planification des activités dites SMART, on y opte pour l'approche

socio-constructiviste selon laquelle la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Lors du processus d'apprentissage, dont l'évaluation constitue une étape fonctionnelle, l'enseignant devrait alors voir l'apprenant comme le constructeur de ses connaissances. Cette démarche d'apprendre et d'évaluer l'acquisition des connaissances et des compétences acquises en langue cible promeut l'apprentissage contextuel qui est défini comme le recours à des tâches authentiques dans des contextes les plus réalistes possibles impliquant l'apprenant et lui permettant de construire ses connaissances dans l'action¹⁶, de comprendre le « pourquoi apprendre » et de se sentir à l'aise.

L'apprenant qui aborde une activité doit savoir pourquoi celle-ci a été choisie et pourquoi il s'y engage ; c'est pourquoi les activités doivent être conçues de façon claire et motivante, adaptées à une situation de communication, élaborées en fonction des objectifs spécifiques visés et avoir des résultats observables et mesurables. À partir du titre de l'activité et de la consigne concrète et explicite, les apprenants doivent être mobilisés et rassurés parce qu'ils éprouvent le sentiment qu'ils peuvent se débrouiller pour accomplir leur tâche.

Nous continuons sur cette voie, en impliquant dans le processus évaluatif les intelligences multiples qui favorisent une évaluation perspicace et mettent en œuvre une méthodologie d'éclectisme riche concernant les modes de travail, les objectifs à atteindre, les contenus à exploiter, les documents à élaborer et les activités à pratiquer. De cette façon, nous proposons un large éventail d'activités qui prennent en considération les caractéristiques individuelles des apprenants et touchent leur côté affectif, leurs centres d'intérêt, leur quotidien et leurs vécus. Par conséquent, les apprenants sont amenés à concevoir clairement ce qu'on leur demande, à dédramatiser le rôle – souvent frustrant – de l'évaluation, à développer et/ou à réparer leur estime de soi, à « apprendre à apprendre », à redéfinir leur parcours scolaire et à mieux systématiser les savoirs et savoir-faire en langue cible (*Cf.* Keymeulen, 2013 : 287).

D'autre part, l'organisation de l'espace dans la salle de classe est un paramètre important qui influe sur le processus évaluatif. Comme la disposition traditionnelle limite ces pratiques, nous optons pour le changement fréquent de la disposition de la salle de cours qui fait valoir le travail partagé pendant lequel le professeur peut guider les élèves en leur offrant la possibilité de construire eux-mêmes leurs savoirs. Le tableau suivant présente les aménagements de l'espace les plus favorables à l'instauration d'une mentalité d'évaluation encourageante en classe de FLE.

Favorable pour mettre en œuvre les projets, la dictée négociée et le processus de la co-évaluation.	 <p>Activité de recherches</p> <p>Activités en petits groupes. Le professeur se déplace selon les besoins. Cette disposition permet d'alterner la réflexion en petits groupes et en grand groupe sans changer de place. Cette alternance peut enrichir le travail du groupe. Très utile lorsque le groupe est important.</p>
Favorable pour mettre en œuvre les discussions, les interviews, les jeux en rond, le jeu théâtral et la préparation de fêtes scolaires.	 <p>Activité de synthèse</p> <p>Classe en U en grand groupe. Interactivité et participation de tous. Le professeur se donne les moyens de focaliser l'attention sur lui ou bien sur ce qui est au tableau (projeté, écrit...), c'est-à-dire le sujet traité. Le contrôle de la situation est facilité.</p>
Favorable pour mettre en œuvre les projets interdisciplinaires, la zone flexible, (heures de cours hors programme et sans livres), les ateliers sur la même / les différentes thématique(s), la démarche par étapes.	 <p>Pédagogie différenciée</p> <p>Groupes établis selon un objectif ou selon un besoin : le professeur intervient à des moments différents.</p>

Document 1 : organisation de l'espace-classe¹⁷

Nous proposons maintenant quelques exemples fondés sur notre expérience didactique en tant qu'enseignantes, qui mettent en valeur l'évaluation en groupe-classe des compétences visées, la créativité et l'imagination des apprenants, le développement des intelligences multiples, le travail d'équipe et l'esprit de camaraderie : la dictée négociée, les jeux (jeu de Kim, jeu du miroir), les projets (activités de création artistique et/ou poétique) et le jeu théâtral¹⁸.

2. La dictée négociée

D'après le réseau de création et d'accompagnement pédagogiques (CANOPÉ),

il s'agit de transformer la dictée traditionnelle, à visée évaluative, en tâche-problème, à visée d'apprentissage. On demande aux élèves, après la phase de dictée habituelle avec révision individuelle de se grouper par deux ou trois et de ne rendre au maître qu'une seule dictée : les solutions différentes sont alors discutées, négociées et argumentées¹⁹.

3. La dictée amusante (variante)

L'enseignant distribue aux apprenants une photocopie d'un texte ou d'un dialogue avec des erreurs (variées selon les objectifs lexicaux/grammaticaux visés). Puis, il leur demande

d'écouter le texte ou le dialogue et de repérer les erreurs. Il leur dicte le texte et leur laisse du temps pour corriger les erreurs, en groupe ou en tandems. Après un travail d'équipe et des négociations, les élèves écrivent le texte correctement et rendent la copie à l'enseignant.

Anastasia - Arounia

Dicte négative

Écoutez et corrigez le dialogue suivant avec vos camarades !

Atmosphère 2, Module 1, Leçon 1
« Un Canadien au collège »

Wassim : - Salut les filles, je vous présente Étienne, ma correspondant québécois.
Émilie : - Pourquoi es-tu que tu à un France, dan mes collèges ?
Étienne : - Parce que je adore le France etc..
Étienne : - J'habite où ?
Monon : - J'habite chez...
Étienne : - Qu'est-ce que tu rentreras au Québec ?
Étienne : - Je suis ici trois mois, je rentre..
Émilie : - Trois mois ! Et es-tu que tu aime le France ?

Écrivez ici le texte corrigé :

Salut les filles je vous présente Étienne mon correspondant québécois.
Émilie : - Pourquoi es-tu que tu à un France, dan mes collèges ?
Étienne : - Parce que je adore le France etc..
Étienne : - J'habite où ?
Monon : - J'habite chez...
Étienne : - Qu'est-ce que tu rentreras au Québec ?
Étienne : - Je suis ici trois mois, je rentre..
Émilie : - Trois mois ! Et es-tu que tu aime le France ?

Anastasia - Arounia

Dicte affirmative

Écoutez et corrigez le dialogue suivant avec vos camarades !

Atmosphère 2, Module 1, Leçon 1
« Un Canadien au collège »

Wassim : - Salut les filles, je vous présente Étienne, ma correspondant québécois.
Émilie : - Pourquoi es-tu que tu à un France, dan mes collèges ?
Étienne : - Parce que je adore le France etc..
Étienne : - J'habite où ?
Monon : - J'habite chez...
Étienne : - Qu'est-ce que tu rentreras au Québec ?
Étienne : - Je suis ici trois mois, je rentre..
Émilie : - Trois mois ! Et es-tu que tu aime le France ?

Écrivez ici le texte corrigé :

Salut les filles je vous présente Étienne mon correspondant québécois.
Émilie : - Pourquoi es-tu que tu à un France, dan mes collèges ?
Étienne : - Parce que je adore le France etc..
Étienne : - J'habite où ?
Monon : - J'habite chez...
Étienne : - Qu'est-ce que tu rentreras au Québec ?
Étienne : - Je suis ici trois mois, je rentre..
Émilie : - Trois mois ! Et es-tu que tu aime le France ?

Frasyni

Samedi 10 Octobre 2014

Marie, Amira, Panagiotis

Dicte amusante

Écoutez et corrigez les phrases suivantes avec vos camarades !

1. Bonjour, je m'appelle Nicolas. J'ai onze ans et je suis un 1^{er} du collège. J'aime de la natation, du cinéma et de la lecture. Pendant mon temps libre je fais de la vélo, je joue du basket et de foot et j'écoute de la musique. Je n'aime pas l'histoire, je préfère la géographie.

Écrivez ici le texte corrigé :

Bonjour, je m'appelle Nicolas. J'ai onze ans et je suis un 1^{er} du collège. J'aime de la natation, du cinéma et de la lecture. Pendant mon temps libre je fais de la vélo, je joue du basket et de foot et j'écoute de la musique. Je n'aime pas l'histoire, je préfère la géographie.

2. Salut ! Je m'appelle Christine. J'ai seize ans et j'habite à Athènes. J'adore la BD et les films d'aventure. Pendant mon temps libre je fais de la danse moderne et je joue de la guitare.

Écrivez ici le texte corrigé :

Salut ! Je m'appelle Christine. J'ai seize ans et j'habite à Athènes. J'adore la BD et les films d'aventure. Pendant mon temps libre je fais de la danse moderne et je joue de la guitare.

Frasyni

Documents 2 et 3 : exemples de copies

4. Le jeu de Kim

Le jeu en classe de FLE favorise l'apprentissage et aide les élèves à mieux se familiariser avec la langue, puisqu'il vise le plaisir d'apprendre et renforce surtout la compréhension et l'expression orales. Les objectifs communicatifs et les compétences à évaluer à travers le jeu peuvent être facilement adaptés aux unités thématiques des manuels scolaires et modifiés selon les objectifs du cours.

Matériel : figurines (*flashcards*), tableau traditionnel.

Déroulement : l'enseignant forme des groupes de quatre ou cinq élèves. Il place sur le tableau de feutre les figurines avec le vocabulaire ou la notion grammaticale à enseigner (douze figurines maximum) et demande aux élèves de les observer attentivement. Ensuite, il les enlève et il demande à un élève-assistant de choisir une carte et de la cacher. L'enseignant replace les figurines sur le tableau et demande aux enfants de trouver celle qui manque. Vers la fin du jeu, il peut enlever progressivement deux ou trois cartes pour le rendre plus intéressant/difficile. L'équipe, qui trouve la première la carte ou les cartes qui manquent, gagne. Il y a une règle supplémentaire très importante : pour gagner des points, les élèves doivent prononcer correctement les mots.

Des exemples de thématiques concernant l'évaluation du vocabulaire : les animaux de compagnie, la gastronomie française, les cuisines du monde, les moyens de transport, les vêtements, les objets et les matières de la classe, etc.

Des exemples de thématiques concernant l'évaluation d'une notion sémantique ou grammaticale : les sensations, les états d'âme, l'emploi de l'impératif pour lire/créer/partager une recette, les verbes pronominaux, les verbes d'action, etc.

5. Le jeu théâtral (gestuelle et expressions du visage)

5. 1. Le jeu du miroir (en tandems)

L'élève A est le miroir de l'élève B qui ne sait pas encore quelle sensation il éprouve ou quelle action il produit : c'est son miroir qui va le renseigner et le guider ! L'élève A-miroir mime une sensation ou un verbe (par exemple : la soif ou le verbe « mélanger »). L'élève B dit alors : « J'ai soif ! » ou « Je mélange ! » (et non pas « Tu as soif » ou « Tu mélanges », puisque, se regardant dans son « miroir », il se décrit lui-même). L'élève A continue à mimer les gestes définis par l'enseignant, l'élève B les décode, puis c'est au tour de l'élève B d'être le miroir de son partenaire... et on continue ainsi avec tous les élèves de la classe.



Image 1 : le jeu du miroir

5. 2. Pantomime en groupes

L'enseignant divise la classe en deux équipes. Un enfant de chaque équipe mime (silencieusement et gestuellement) un mot de l'unité thématique du cours (par exemple : les verbes d'action, les animaux, les sports, etc.). L'équipe de l'élève qui trouve le mot gagne et le gagnant présente la pantomime suivante.

5. 3. Pantomime d'ensemble (avec la classe entière)

Les tables sont disposées en U. Les élèves sont debout et se déplacent au milieu de la salle, en marchant dans différentes directions. Toutes les vingt secondes l'enseignant frappe dans ses mains, les élèves s'arrêtent et il leur demande de mimer un mot, selon la consigne déjà donnée.

Exemples d'improvisations : nager ou faire du canoë (à la mer, dans une rivière), faire de l'escalade (sur la montagne), marcher sur l'herbe (dans le parc, dans une prairie), marcher lentement (paysage de neige), courir (dans un stade, sur la plage)...

5. 4. Le portrait chinois (avec la classe entière)

Pendant ce jeu, un élève sort de la classe et ses camarades choisissent en secret un autre élève. Le premier élève revient en classe et essaie de trouver l'élève « caché » en posant des questions telles que : « S'il/si elle était un pays, ce serait lequel ? », « S'il/si elle était un élément de la nature, ce serait lequel ? », « S'il/si elle était un animal, où vivrait-il ? »... L'enseignant fait une liste des réponses au tableau en les classant en colonnes ; ainsi, les élèves découvrent le portrait de l'enfant « caché ». On peut aussi travailler sur les nationalités, les animaux, la nature, les adjectifs de description, les différences entre masculin et féminin, etc.

6. Les projets

Les projets scolaires constituent une procédure d'apprentissage motivante et variée, « une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres » (Bourguignon, 2007), qui implique les participants dans une démarche réflexive, met en œuvre un processus interactif de socialisation/autonomisation et favorise leur épanouissement physique, cognitif, affectif, spirituel et social. À travers un processus évaluatif axé sur l'expérientiel, l'enseignant aide les apprenants à prendre conscience de leurs connaissances, de leurs compétences et du fait qu'ils se forment à partir de leurs interactions avec les autres qui les influencent en tant que personnes et citoyens.

La pédagogie du projet considère que les conditions d'un apprentissage sont aussi importantes que le contenu de cet apprentissage. Évaluer, donc, les élèves au cours de la réalisation d'un projet, c'est leur apprendre à développer leurs différents talents (intelligences multiples) et à apprendre à travers leurs propres expériences. Nous donnons ci-après deux exemples de projet.

6. 1. Titre du projet : « Citoyens du monde » (collage / travail en groupes)



Image 2 : exemple du projet « Citoyens du monde »

- Objectifs communicatifs : se présenter, se connaître.
- Objectifs linguistiques : emploi des prénoms, salutations, pays, villes, nationalités (masculin – féminin), couleurs, langues étrangères.
- Objectifs socioculturels/interculturels : la différence, la coexistence, le plurilinguisme, la francophonie.
- Intelligences à exploiter : verbale-linguistique, visuelle/spatiale, sentimentale.
- Compétences à évaluer : lexicale, grammaticale, phonologique, orthographique, sociolinguistique, pragmatique.
- Moyens/Supports : carte d'Europe / du monde, figurines de drapeaux.

6. 2. Titre du projet : « Mon portrait idéal » (collage / travail en groupes)



Images 3 et 4 : exemple du projet « Mon portrait idéal »

- Objectifs communicatifs : s'exprimer en public, se présenter, se connaître, parler de

- ses goûts, de ses loisirs, de ses idoles, décrire un personnage célèbre, etc.
- Objectifs grammaticaux : verbes (être, avoir, s'appeler, habiter, aimer, adorer, détester), adjectifs de description, emploi des prénoms, salutations, pays, villes, nationalités (masculin – féminin), couleurs, langues étrangères.
 - Objectifs socioculturels/interculturels : la différence, la coexistence, le plurilinguisme, la francophonie.
 - Intelligences à mettre en valeur : verbale-linguistique, visuelle/spatiale, kinesthésique, sentimentale.
 - Compétences à évaluer : lexicale, grammaticale, phonologique, orthographique, sociolinguistique, pragmatique.
 - Matériel : une photo de chaque élève, cartons en couleur, feutres, colle, autocollants, photos prises dans des magazines de mode, photos de célébrités des milieux artistiques (cinéma, théâtre, musique, athlétisme).

En guise de conclusion

Dans le cadre de l'approche actionnelle la démarche évaluative joue un rôle important pour le processus éducatif en classe de langue. Les activités présentées ci-dessus comme exemples constituent des sources d'information essentielles qui permettent à l'enseignant d'appliquer des procédures évaluatives en classe afin de réfléchir sur la manière de planifier un parcours d'enseignement susceptible d'amener l'apprenant à atteindre l'objectif pédagogique visé. En même temps, elles donnent à l'apprenant l'occasion de dévoiler/repérer/reconnaître/apprécier ses points forts et faibles, et de prendre conscience de son degré d'assimilation de savoirs et savoir-faire, ainsi que de son rythme d'apprentissage. Pour reprendre les propos de Christian Puren (2001 : 15),

il y a toujours une forte homologie entre les exercices d'apprentissage et les exercices d'évaluation, parce qu'on y évalue constamment non seulement les résultats de l'apprentissage, mais le processus d'apprentissage lui-même, de sorte que les modèles cognitifs d'apprentissage influent directement sur la conception de l'évaluation.

Pourtant, l'enseignant doit rester vigilant afin que chaque situation d'évaluation proposée inclue trois fonctions d'égale importance ; la fonction « régulatrice » qui correspond à la double rétroaction sur l'élève et sur le maître, la fonction « renforçatrice » qui se traduit par le renforcement positif de tout comportement conforme à l'objectif fixé et la fonction « corrective » qui consiste dans la capacité de l'apprenant de reconnaître et de corriger lui-même ses erreurs (Cf. Hadji, 1990 : 59-60).

Le cadre théorique actuel de la didactique des langues nous conduit – en tant qu'enseignants – à appréhender l'évaluation comme un acte de communication et, par conséquent, à nous centrer sur l'évaluation à utilité pédagogique²⁰. Le progrès de nos apprenants tout au long de la réalisation des activités évaluatives qui promeuvent ce concept montre que nous

devons mettre en œuvre une pédagogie de liberté et une méthodologie d'éclectisme riche pour impliquer les apprenants dans une expérience importante et agréable qui joint l'utile au ludique et favorise le travail collaboratif/interactif. Il ne faut pas oublier que l'évaluation doit être appliquée comme une stratégie contre le malaise scolaire (échec, différences, inégalités). Et pour garder son caractère encourageant, elle doit être appliquée comme un outil qui signale aux apprenants surtout leurs progrès et moins leurs difficultés, et qui rend les pistes d'apprentissage plus flexibles et efficaces.

Afin de privilégier, dans ces conditions, l'exposition multicanale des apprenants à plusieurs situations de communication aussi authentiques que possible, l'enseignant, au lieu d'insister sur la manipulation stérile de structures syntaxiques, est incité à insérer dans ses pratiques quotidiennes à portée communicative une variété de tâches qui, ayant des fins évaluatives, sont aptes à déclencher les habiletés langagières, réceptives et productives, des apprenants. En effet la variation et la différenciation des méthodes évaluatives peuvent garder les apprenants en alerte et renforcer leur implication directe dans le processus éducatif. Les commentaires positifs obtenus à la suite de la mise en œuvre de ces types d'activités témoignent que l'enseignant doit faire appel à des pratiques évaluatives fiables, critériées et individualisées qui laissent libre cours à l'imagination afin de favoriser chez les apprenants un engagement motivant. Ils révèlent aussi que la valorisation du dépassement de soi et de l'effort plutôt que du rendement est nécessaire pour que les apprenants se sentent rassurés. L'adoption d'une approche positive de l'erreur et des difficultés, et la mise en œuvre du droit de se reprendre peuvent inspirer chez les apprenants la persévérance en tant qu'aptitude à voir l'échec comme effort pour s'améliorer et non comme obstacle qui les arrête en chemin.

De cette façon, l'épanouissement personnel des apprenants est assuré à la suite d'une satisfaction liée au dépassement d'un obstacle qui va les aider à prendre conscience de leur progrès et à consolider leurs acquis. De plus, une telle étape de rétroaction (commentaires, appréciations, impressions, portfolio...) affirme que l'évaluation en différé devrait être privilégiée en groupe-classe afin que les apprenants ne soient pas perturbés pendant la réalisation de leurs tâches. Il faut également noter que dans l'effort de familiariser les apprenants avec le processus évaluatif, l'enseignant doit mesurer le recours aux jeux et aux activités ludiques et proposer fréquemment des activités ne faisant l'objet d'aucune forme d'évaluation. Ainsi arrive-t-on à renforcer la dimension relaxante du jeu et de l'aspect ludique pour promouvoir l'interaction afin d'assurer en classe de langue une ambiance agréable, inspirante, motivante et encourageante. En ce qui concerne l'évaluation formelle, il devient clair qu'elle doit être appliquée au moment où les aspects affectif, psychologique et cognitif des apprenants sont assurés, à la suite d'une phase d'évaluation formative.

Considérée à travers une approche actionnelle dynamique et flexible, l'évaluation apporte des résultats solides dans des situations authentiques, favorables à l'ensemble de l'acte d'enseignement et intégrés dans un contexte éducatif accueillant et bénéfique. Sa mise en pratique dans cette optique assure son efficacité et son rôle essentiel dans un chemin pédagogique de création, de continuité et d'accompagnement.

Références bibliographiques

- BEACCO J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, coll. « Langues & didactique ».
- BOURGUIGNON C., 2007, « Apprendre et enseigner les langues dans une perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », *Les Langues Modernes*. Disponible sur : <<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>>.
- BYRAM M., ZARATE G. et NEUNER G. / CONSEIL DE L'EUROPE (Comité de l'Éducation-Conseil de la Coopération Culturelle), 1997, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes. Études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <https://www.coe.int/t/Dg4/Linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle_FR.doc>.
- BUYSENS E., 1969, « La grammaire générative selon Chomsky », *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 47, fascicule 3, p. 840-857.
- DE PERETTI A., BONIFACE J. et LEGRAND J.-A., 2013, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique*, Paris, ESF.
- HADJI C., 1989, *Évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF.
- KEYMEULEN R., 2013, *Vaincre ses difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, coll. « Comprendre ».
- PUREN C., 2001, « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues », *Les Langues Modernes*, n° 2, p. 12-29. Disponible sur : <<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155>>.
- RAYNAL F. et RIEUNIER A., 1997, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF.
- WEISS J., 1991, *L'évaluation : problème de communication*, Fribourg, Delval-IRD.

Notes

¹ D'après Christian Puren, ces nouvelles « tâches-supports de base » sont authentiques : exposés à partir de recherches sur Internet, expositions, enquêtes, comptes rendus de voyage et autres projets imaginables (Puren, 2001 : 15).

² Toujours plus.

³ Toujours mieux.

⁴ La formation langagière générale ainsi que la formation d'attitudes et d'opinions (Byram, Zarate et Neuner, 1997 : 37 et 53).

⁵ Cet effort conclut toute action de rétroaction/remédiation pour une meilleure planification de l'enseignement dispensé.

⁶ Par exemple : la plus large démultiplication de ses objectifs et leur meilleure opérationnalisation, sa plus fréquente rétroaction, des commentaires plus clairs...

⁷ À savoir de l'évolution de ses connaissances, de ses compétences linguistiques et communicatives, de ses habiletés réceptives/productives/interactives, de ses performances et des lacunes qui doivent être dépassées.

⁸ À savoir les compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre et les compétences

communicatives (grammaticale, sociolinguistique, discursive/textuelle, stratégique), d'après Jean-Claude Beacco.
⁹ À savoir les intelligences verbo-linguistique, logico-mathématique, spatiale, intrapersonnelle, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique, musicale-rythmique, naturaliste, existentielle, d'après la théorie des Intelligences Multiples d'Howard Gardner.

¹⁰ La remédiation est conçue comme aide apportée à l'apprenant à la suite de toute évaluation formative et concerne la mise en œuvre des moyens (de nouvelles activités d'apprentissage) permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation. « On a recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui pour être efficaces, doivent être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement : aides audiovisuelles, informatiques, petits groupes de travail, enseignement individualisé, enseignement mutuel, nouveaux cahiers d'exercices, nouveaux documents à étudier, situations différenciées... ». D'où le lien étroit entre remédiation et pédagogie différenciée. (Définition extraite du dictionnaire de Françoise Raynal et Alain Rieunier, 1998, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Montrouge, ESF. Disponible sur : <<http://www.cepec-international.org/ressources-documentaires/dossiers-thematiques/850-remediation-differenciation-pedagogique>>).

¹¹ « Elle est appliquée dans l'usage » (Buysens, 1969 : 845) et, par conséquent, elle est la mise en œuvre par les locuteurs de la compétence linguistique dans la production et la réception d'énoncés concrets (<<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/performance/59512>>).

¹² Donner la possibilité à chaque apprenant de lier les associations convenables pour systématiser la connaissance.

¹³ Elle inclut la capacité de gérer son temps de manière efficace, de résoudre des problèmes, d'acquérir, de traiter, d'évaluer et d'intégrer de nouvelles connaissances et d'appliquer celles-ci dans divers contextes de la vie sociale. (<http://competencescles.eu>)

¹⁴ Proposer des activités SMART.

¹⁵ Développement de la motivation intégrative chez les apprenants.

¹⁶ Promotion de la dimension de l'interactivité.

¹⁷ Tableau proposé d'après les grilles de dispositifs pour organiser l'espace-classe : se grouper, se déplacer, pour mieux communiquer (De Peretti, Boniface et Legrand, 2013 : 95).

¹⁸ Pour plus d'informations en ce qui concerne les pratiques de classe ludiques et créatives, nous recourons à des guides pédagogiques ainsi qu'à des références bibliographiques comme : M. Houblon, 2006, *Mais... que font-ils ?*, Paris, Tourbillon ; J.-P. Lehoux, 2013, *Jeu parole, 180 cartes pour les langues à l'école*, Rennes, SCÉRÉN [CNDP-CRDP] de l'Académie de Rennes, Guide pédagogique Niveau A1, coll. « Langues en pratiques » ; H. Silva, 2008, *Le jeu en classe de langue*, Paris, CLE International, coll. « Techniques de classe » ; M. Pierré et F. Treffandier, 2012, *Jeux de théâtre*, Grenoble, PUG, coll. « Les Outils malins du FLE » ; A. Payet, 2010, *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris, CLE International, coll. « Techniques et pratiques de classe ».

¹⁹ Une vidéo documentaire et plusieurs exemples à télécharger sont disponibles sur : <<https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=729>>.

²⁰ Pour plus d'informations, reportez-vous à l'ouvrage dirigé par J. Weiss, 1991, *L'évaluation : problème de communication*, Fribourg, Delval-IRDP.

Les textes authentiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE/FOS

Stamatia SOFIOU
Académie Militaire de Grèce

Introduction

L'enseignement du FLE/FOS proposé aux cadets de l'Académie Militaire de Grèce prend en compte le phénomène de la variation linguistique des cadets et accorde une importance particulière à l'acquisition de la compétence sociolinguistique ; il aide l'apprenant à « devenir un utilisateur efficace de la langue, un citoyen européen à même de s'intégrer dans un autre pays » (Rosen, 2009 : 9), tout en construisant des ponts humanitaires dictés par les impératifs mondiaux contemporains.

Cet article vise à démontrer l'intérêt pédagogique et didactique de l'exploitation linguistique et culturelle des textes militaires authentiques, issus du manuel de l'Organisation du traité de l'Atlantique nord (OTAN) et des sites officiels du Ministère de la Défense de la République Française, au sein d'une institution qui envisage l'apprentissage des langues étrangères dans une perspective de plurilinguisme et de pluriculturalisme.

La méthodologie suivie contribue à l'apprentissage communicatif de la langue étrangère, procure des connaissances de manière inductive, ouverte autant sur la diversité, le pluralisme et le dialogue que tournée vers chaque apprenant, son profil et ses projets. Elle satisfait les besoins de communication écrite et orale en tenant compte des principes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). L'étude des textes authentiques facilite et prépare l'accès à la langue cible, aussi bien générale que particulière et à la culture véhiculée.

1. Le cadre institutionnel

Les objectifs institutionnels sont les suivants :

Le Ministère envisage l'apprentissage des langues étrangères dans une perspective de *plurilinguisme* et de *pluriculturalisme* dans le cadre de l'Europe Unie, des Balkans, de l'OTAN. et d'autres postes à l'étranger. L'École Militaire dispense un enseignement pluridisciplinaire de haut niveau adapté aux exigences d'une armée moderne. Les études à l'Académie Militaire durent quatre ans (huit semestres).

2. Le cadre académique

Les cadets sont des garçons et, à partir de 1991 des filles aussi, ayant entre 18 et 22 ans

en général. À part les Grecs, il y a des étrangers qui viennent de 22 pays d'Europe, d'Asie et d'Afrique. Les cadets de la deuxième et de la troisième année participent à des visites-échanges dans d'autres académies équivalentes de l'Europe et des États-Unis. Ces dernières années, l'École participe également au programme « Erasmus militaire » et « Erasmus + ».

Les objectifs du cours

Le français est enseigné pendant quatre semestres consécutifs (2^e, 3^e, 4^e et 5^e). Les cadets suivent le cours de français par année d'étude en grec et non pas selon leur niveau en français, par conséquent le niveau culturel et linguistique varie entre les cadets de la même année. L'enseignement du français, dans ce cadre bien spécifique, prend en considération aussi bien les paramètres institutionnels et académiques que les besoins des apprenants.

Les objectifs généraux

Ils sont de développer chez les apprenants les aptitudes cognitives nécessaires à la communication liée aux situations professionnelles et sociales.

Les objectifs didactiques

L'enseignement vise à :

- s'éloigner de l'enseignement *ex cathedra* ;
- remédier aux écarts linguistiques ;
- faire travailler tous les apprenants du même cours mais à un niveau linguistique différent ;
- motiver leur savoir-faire ;
- permettre la collaboration entre eux tout en favorisant l'autonomie évolutive ;
- faire acquérir aux cadets les compétences nécessaires pour établir le contact avec leurs homologues français ou francophones ;
- confronter le cadet avec le style propre des textes militaires au moment de l'acquisition d'un savoir pratique.

3. Approche didactique et pédagogique

3. 1. Les textes authentiques

Qu'est-ce qu'un « texte authentique » ? Dans le dictionnaire *Le Petit Robert*, nous lisons la définition suivante : « Le texte, c'est un écrit considéré dans sa rédaction *originale et authentique*¹ ».

texte < *textus* (lat.) = tissu, trame, d'où « enchaînement d'un récit, texte ».

texte < *textere* (lat.) = tisser

authentique < *autentike* (lat.jur.) < *authenticus* (grec) = principal, primordial.

Le terme renvoie à la notion d'auteur et d'autorité. Le texte authentique fait partie des documents authentiques qui incluent toute une diversité de supports écrits, iconographiques,

sonores, appuyés par les nouvelles technologies que nous pouvons utiliser dans l'enseignement/apprentissage de la langue cible. Les textes authentiques favorisent et développent des objectifs transversaux et simultanés.

3. 2. Mode de communication²

	Texte authentique étudié
Ancrage	est inscrit dans un espace et une société, <i>ne se comprend qu'en contexte</i>
	est inscrit dans un temps T et <i>ne peut être lu qu'avec une perspective « historique »</i>
Auteur	est le produit d'un auteur « <i>acteur social</i> »
Lecteur	visé un groupe <i>d'acteurs sociaux</i>
Forme	a une composante essentiellement <i>rhétorique</i>
Visée	a une portée <i>informative</i> ou <i>argumentative</i>
	Élève : lecteur parmi d'autres <input type="checkbox"/> inclusion possible témoin non informé <input type="checkbox"/> exclusion du fait

3. 3. Méthodologie

3. 3. 1. Choix des textes

Les textes sont tirés du Manuel de l'OTAN publié par la Division Diplomatie publique, sous l'autorité du Secrétaire général. Son contenu reflète aussi fidèlement que possible le consensus entre les pays membres, qui forme la base de toutes les décisions de l'Alliance.



Image 1 : le logo de l'OTAN



Image 2 : le nouveau logo de l'OTAN

Le choix est fait dans le but de *motiver* les cadets à l'apprentissage du français, de *doter* l'apprenant de mécanismes linguistiques, de *faire découvrir* des techniques de compréhension de textes et d'expression écrite, de *sensibiliser* au maniement de la langue française dans des situations de la vie active d'un officier, en respectant les objectifs et les rythmes institutionnels. Le choix des textes s'inscrit dans le schéma de communication de Jakobson qui place

l'apprenant, lecteur/destinataire omniscient, à l'intérieur du contexte « socioculturel » mais à l'extérieur du système linguistique de la langue cible.

3. 3. 2. Le schéma de communication de Jakobson

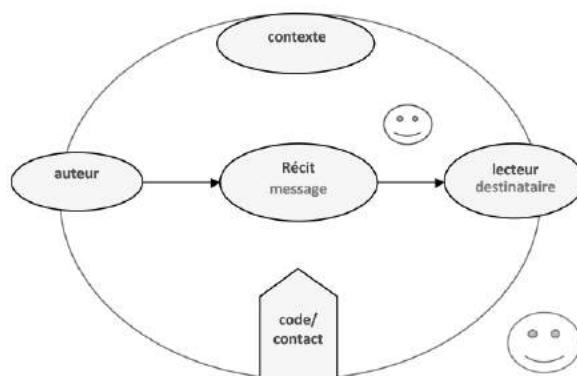


Figure 1 : le schéma de communication de Jakobson

3. 3. 3. Propositions didactiques et pédagogiques

Enseigner une langue, c'est enseigner un code linguistique, mais aussi montrer qu'il existe chez les locuteurs utilisant ce code, une autre « programmation mentale » (Bollinger et Hofstede, 1987 : 27 ; Hofstede *et al.*, 2010).

Nous mettons, par conséquent, en œuvre une pédagogie de la compréhension et de l'expression propres à générer des apprentissages culturels et linguistiques. Nous évaluons la pertinence du texte au regard du niveau visé, en sachant qu'il n'existe pas de texte de niveau A2 ou B2. C'est le niveau de traitement que nous visons et qui permettra de mobiliser les compétences au niveau A1 ou B1.

Le manuel *Français sur Objectifs Spécifiques* (Sofiou, 2013), utilisé à l'Académie, fait partie des « écrits professionnels » (Cicurel, 1981) que les cadets lisent ou consultent dans le cadre de leur travail. Ce manuel laisse apparaître une meilleure compréhension écrite de la part des apprenants qui connaissent le sujet du texte mais pas vraiment la langue cible.

Le manuel est divisé en cinq parties :

- Étude des textes de l'OTAN
- Textes à traduire
- Production orale
- Exercices de langue
- Mémento grammatical

La première partie, qui concerne l'étude des textes de l'OTAN, comporte cinq dossiers et

tous les dossiers présentent les unités suivantes :

- Texte
- Analyse lexicale des textes
- Compréhension écrite
- Vocabulaire
- Grammaire
- Manière d'écrire
- Pour aller plus loin
- À vous ! (exercices et productions écrites d'assimilation)

Texte	Source	Niveau de langue	Objectifs L	Tâches
<i>Les pays membres de l'OTAN</i> <i>L'emblème</i>	Manuel de l'OTAN	débutant faux débutant moyen	<ul style="list-style-type: none"> - Les articles - Les adjectifs qualificatifs - Les verbes : <i>être</i>, <i>avoir</i> et les verbes du 1^{er} groupe - Les couleurs - Les chiffres - Les mois - Les saisons - Le vocabulaire militaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire un courriel - Faire la description d'une personne - Présenter l'emblème de l'Académie Militaire - Écrire l'historique de sa fondation - Apprendre les grades des officiers de l'armée de terre

Descriptif du Dossier 1

Texte :

Les pays membres			
<i>Albanie</i>	<i>Allemagne</i>	<i>Belgique</i>	<i>Bulgarie</i>
<i>Canada</i>	<i>Croatie</i>	<i>Danemark</i>	<i>Espagne</i>
<i>Estonie</i>	<i>Etats-Unis</i>	<i>France</i>	<i>Grèce</i>
<i>Hongrie</i>	<i>Islande</i>	<i>Italie</i>	<i>Lettonie</i>
<i>Lituanie</i>	<i>Luxembourg</i>	<i>Pays-Bas</i>	<i>Pologne</i>
<i>Portugal</i>	<i>Norvège</i>	<i>République tchèque</i>	<i>Roumanie</i>
<i>Royaume-Uni</i>	<i>Slovaquie</i>	<i>Slovénie</i>	<i>Turquie</i>



Image 3 : les pays membres de l'OTAN

Le traité de l'Atlantique Nord, signé à Washington en Avril 1949, instituait une alliance de défense collective répondant à la définition de l'article 51 de la Charte des Nations Unies. Le Traité a été conclu pour une durée indéfinie.

L'EMBLÈME

L'emblème de l'OTAN a été adopté en octobre 1953 par le Conseil de l'Atlantique Nord comme symbole de l'Alliance atlantique. Le cercle représente l'unité et la coopération, la rose des vents la route commune vers la paix sur laquelle les pays membres se sont engagés.

Exploitation

L'exploitation du texte commence par la lecture. Les cadets de niveau plus avancé lisent le texte et les cadets de niveau débutant notent les différences phonologiques de la langue française avec la langue grecque. C'est le premier contact avec la prosodie et la phonétique de la langue cible. Le fait qu'il y a une énumération des pays membres de l'Alliance et des textes courts, dont le contenu est très facile à comprendre, permet de se concentrer sur les particularités phonétiques du français. Le signifié est connu, c'est le signifiant qui attire l'attention, éveille la curiosité des débutants et donne la possibilité à l'enseignant de consacrer une partie du cours à la phonétique, sans trop insister sur les termes techniques du métalangage pour ne pas ennuyer, désorienter les apprenants et rompre le rythme du cours.

Nous relevons d'abord les sons qui risquent de nuire à la communication s'ils ne sont pas bien prononcés et, par la suite, les sons du système français qui sont difficiles pour un helléphone :

son	signifiant
[y]	Bulgarie
[u]	Roumanie
[ɛ]	Grèce
[ɛ]	Slovénie
[ɑ̃]	France
[ɛ]	symbole
[ɑ̃]	un
[ʀ]	article
[ʃ]	Charte

Document 1 : sons et graphies (correspondance phonie-graphie)

Ensuite, le cadet écoute la différence phonétique entre les phrases suivantes et saisit son importance communicative :

- **Tu** vas bien – **Tout** va bien
- Ma maison est **près** des **prés**

Nous notons au passage les particularités des consonnes et nous expliquons la phonétique des consonnes « C » et « G » selon la voyelle qui suit (Sofiou, 2006). Ensuite les caractéristiques de la consonne « S » et des groupes consonantiques « ch, ph, th, gn ». Nous continuons avec les caractéristiques des voyelles orales, nasales et les diphtongues (*ibid.*). L'apprenant enregistre dans son code phonologique ces sons et son énonciation devient fluide et compréhensible. L'acquisition des sons accentue le contact cognitif avec l'identité propre du français.

Les exercices, à ce moment de l'apprentissage, peuvent varier, par exemple les cadets entendent les mots en français et ils les transcrivent selon les règles phonétiques. Ou nous leur donnons des tableaux avec les sons et ils doivent remplir les cases avec les mots équivalents.

Après la lecture, nous procédons à la traduction du texte. La traduction est liée à la dimension communicative de la langue, elle sert de pont entre deux systèmes linguistiques dont l'ampleur sémantique et le dynamisme morphosyntaxique, langagier et stylistique s'entrecroisent et s'enrichissent. L'écrivain Vassilis Alexakis, lors de son discours d'ouverture au 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de français, a souligné l'importance de cette heureuse rencontre quand il a remarqué que, pour que quelqu'un connaisse sa langue, il doit apprendre une langue étrangère. Évidemment, chaque langue privilégie certaines formes discursives qui reflètent son identité culturelle.

Les textes étudiés, dans cet article, ne présentent pas tellement de variantes étant donné qu'il s'agit de textes officiels dont le style doit être déclaratif, neutre et austère. La langue utilisée suit les règles grammaticales et syntaxiques sans « détours stylistiques » parce que l'auteur des textes vise l'information nette et claire, la dimension personnelle en étant exclue. Le but de la traduction est de mieux comprendre le texte, d'enrichir le vocabulaire et les tournures morphosyntaxiques.

Avec la lecture, nous découvrons la langue-cible ; avec la traduction, nous nous consa-

crons au fonctionnement de son système. Le parallélisme entre les deux systèmes nous permet d'étudier l'orthographe, la grammaire, la syntaxe.

L'approche de l'orthographe

Nous n'insistons pas sur les termes techniques du métalangage pour ne pas ennuyer et rompre le rythme de la séance. Nous faisons, pourtant, remarquer le système combinatoire spécifique du français entre consonnes et voyelles ; la présence de la double transcription des sons [f], [t], [i] qui est due à l'origine grecque des mots, ainsi que la présence de la lettre « h », dont le comportement bizarre car dans certains mots elle peut être muette et dans d'autres aspirée.

sons	orthographe	exemples
[i]	i y	Belgique symbole
[f]	f ph	défense phonétique
[t]	t th	Italie théâtre des opérations
h aspiré h muet	h	la Hongrie l'héroïne

Les cadets découvrent ainsi les menus secrets de la procédure orthographique qui selon Paul Valéry est « une des fabrications les plus cocasses du monde ».

L'approche de la grammaire

L'enseignement de la grammaire (morphologie) et de ses fonctionnements fait partie de la conceptualisation de la langue, nécessaire et essentielle à la mémorisation, favorisant également l'autocorrection.

Les points suivants sont traités :

○ **Les articles :**

- Le type d'article et son emploi ;
- La distinction entre le masculin et le féminin, et nous signalons qu'il n'y a pas toujours d'équivalence entre le français et le grec, et que les homonymes se distinguent par le genre d'article.

Exemples : le Traité (genre masculin en français-genre féminin en grec)

le livre (la monnaie de la Grande Bretagne)

le livre = le bouquin

○ **Les noms :**

- formation du féminin ;
- formation du pluriel ;
- désinences indiquant le genre des noms :
 - ☞ tion (féminin) *exemple* : organisation
 - ☞ ment (masculin) *exemple* : commandement

○ **Les adjectifs qualificatifs :**

- formation du féminin et les changements phonétiques impliqués ;
- formation du pluriel ;
- place de l'adjectif épithète.

L'approche de la syntaxe

○ **Construction des phrases simples : S – V – C**

Au fur et à mesure que nous avançons dans l'analyse des textes, nous explorons la syntaxe dont la connaissance est sentie par les cadets comme un outil solide, un moyen prégnant pour passer à la production orale et écrite et non pas une théorie stérile coupée de la situation de communication.

Compréhension écrite :

La compréhension écrite vient à la fin de l'exploitation du texte. Les questions, ouvertes ou fermées, vrai ou faux, servent de révision, d'évaluation ou même d'auto-évaluation.

Répondez aux questions :

1. Quand a été signé le Traité de l'Atlantique Nord ?
.....
2. Où a-t-il été signé ?
.....
3. À quoi répondait-il ?
.....
4. Que représente le cercle dans l'emblème de l'OTAN ?
.....
5. Que représente la rose des vents dans le même emblème ?
.....

Répondez par Vrai ou Faux :

	Vrai	Faux
1. Le Traité de l'OTAN a été signé en 1953.		
2. Il institue une alliance de défense collective.		
3. Il a une durée indéfinie.		
4. La rose des vents représente l'unité.		
5. Les pays membres sont tous européens.		

Exercices d'application et d'approfondissement :

Des exercices d'application et d'approfondissement aident à l'assimilation des connaissances grammaticales et du fonctionnement du discours. Les activités grammaticales et syntaxiques contextualisées, sont soumises à des « objectifs fonctionnels qui permettent le passage à un savoir procédural » (Cuq et Gruca, 2008 : 387).

Conclusion

La bonne connaissance et l'utilisation correcte de la langue sont une arme de poids pour le locuteur qui reconnaît qu'il y a « interdépendance de la langue et de la parole : celle-là est à la fois l'instrument et le produit de celle-ci » (Saussure, 1995 : 37). Les textes authentiques répondent à un enseignement plus sensible aux motivations et aux besoins de l'apprenant, ainsi qu'à un enseignement surtout soucieux de voir l'apprenant adopter une attitude plus active et plus créative.

Les résultats pédagogiques de cette approche didactique sont fructueux et encourageants, ils se concrétisent non seulement dans la construction d'une compétence de communication opérationnelle dans la vie quotidienne mais aussi dans l'acquisition d'un bagage de référents professionnels élargi et diversifié.

Références bibliographiques

- BOLLINGER D. et HOFSTEDE G., 1987, *Les différences culturelles dans le management : comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?*, Paris, Éditions d'organisation.
- CICUREL F., 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. « f / autoformation ».
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.

- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2008 [2002], *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, coll. « Didactique (FLE) ».
- HOFSTEDE G., HOFSTEDE G. J et MINKOV M., 2010 [1991], *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, 3^e éd., New York, McGraw-Hill USA. Le livre a été traduit en français : HOFSTEDE G., HOFSTEDE G. J et MINKOV M., 2010, *Cultures et organisations. Nos programmations mentales*, Londres, Pearson, coll. « Référence ».
- LE PETIT ROBERT DE LA LANGUE FRANÇAISE, 1981 [1967], Paris, Dictionnaires Le Robert.
- LHERETE A., « Le document authentique en classe de langue » [en ligne], *Journées des langues CDDP33* (24 Novembre 2010). Disponible sur : <https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/files/le_document_authentique_alherete_jdl2010.pdf>.
- ROSEN É., 2009, « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 45, p. 487-498. Disponible sur : <https://www.edu.uwo.ca/source4allcourses/AQ/FSL_Sp/downloads/perspective_actionnelle.pdf>.
- SAUSSURE F. DE, 1995 [1916], *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, coll. « Grande bibliothèque Payot ».
- SOFIOU S., 2014, *Phonétique, Grammaire et Syntaxe de la langue française*, Athènes, Éditions de l'Académie Militaire de Grèce.
- , 2014b, *Français sur objectifs spécifiques*, Athènes, Éditions de l'Académie Militaire de Grèce.

Notes

¹ C'est nous qui soulignons.

² Lherete (2010).

Les étudiants de la filière « langue et civilisation françaises » face au rôle de médiateur linguistique et culturel : résultats d'une enquête

Regina SOLOVÁ

Université de Wrocław

Selon une opinion assez répandue, le devoir (ou le rôle) principal du traducteur-interprète idéal ressemble à celui d'un miroir ou d'une vitre : le professionnel est là pour transmettre fidèlement et de façon impartiale les propos des participants de la communication (Tryuk, 2004 : 91). Cette conception du métier est récurrente aussi bien parmi les traducteurs-interprètes professionnels que parmi les apprentis¹. Cependant, dans la réflexion traductologique contemporaine, à partir des années 1990, c'est une thèse contraire que l'on s'attache à défendre (voir entre autres Venuti, 1995 ; Bassnett, 1996) : le rôle du professionnel assurant la communication entre les parties consiste à remodeler le texte. On souligne que la traduction n'est pas un acte innocent et que le traducteur-interprète intervient et reste bien visible dans la communication interlinguale (Bassnett, 1996 : 23).

Dans la perspective didactique, les divergences entre les opinions des étudiants et des professionnels de la traduction-interprétation d'une part, et celles des chercheurs et praticiens avertis d'autre part, invitent à réfléchir sur les moyens et méthodes de sensibilisation et de préparation des étudiants des filières « langue et civilisation étrangère » aux rôles qu'ils seront amenés à jouer dans leur vie professionnelle. Pour approfondir cette question, nous avons mené une étude de cas dans le milieu de l'Institut d'Études romanes de l'Université de Wrocław (Pologne). Nous avons d'abord établi un état des lieux des savoirs et présupposés des étudiants par rapport aux rôles joués par les traducteurs-interprètes. Les opinions recueillies nous ont permis, dans un premier temps, de saisir les besoins en matière d'apprentissage de la médiation linguistique et culturelle et, dans un deuxième temps, de réfléchir à des choix de textes et d'activités dont l'objectif serait de sensibiliser les étudiants aux rôles qu'ils joueront dans leur vie professionnelle.

1. Rôles des traducteurs-interprètes selon les chercheurs

Avant de passer aux résultats de nos recherches, nous ferons un bref rappel des rôles essentiels des traducteurs-interprètes recensés par les chercheurs. Les traductologues sont en principe d'accord sur l'acceptation sociologique du terme rôle, compris comme une déclaration des droits et obligations assignés à la position sociale donnée d'un individu (Goffmann, 1973). Les deux rôles les plus évidents assumés par le traducteur-interprète, indépendamment du

type de communication (écrite ou orale), consistent à assurer la médiation interlinguistique et interculturelle entre les locuteurs de langues-cultures différentes (voir entre autres Ladmiral, 2002 ; Hatim et Mason, 1997). D'autres rôles apparaissent en fonction du type de communication : le traducteur se voit assigner avant tout les rôles (appelés parfois aussi « fonctions ») de documentaliste-rechercheur, terminologue, relecteur, réviseur et rédacteur (Gouadec, 2002 : 59-70). L'interprète, lui, dans le contexte de l'interprétation communautaire (dite aussi l'interprétation de liaison ou l'interprétation en milieu social), assume les rôles d'auxiliaire, coordinateur de la conversation, avocat, conciliateur, enseignant, mais aussi, dans les situations extrêmes, celui de censeur ou de traître (Tryuk, 2004 : 92-100).

2. Rôles des traducteurs-interprètes selon les étudiants : état initial

Pour revenir sur la question des savoirs et présupposés des étudiants, il nous semble utile d'établir un état initial où il convient de signaler deux choses : premièrement, le concept des rôles joués par les professionnels de la communication multilingue n'est pas connu des étudiants à l'entrée du cours de traduction-interprétation. Deuxièmement, certains, de manière intuitive, devinent les obligations principales du traducteur-interprète et savent les verbaliser dès le premier cours. Pour appuyer cette thèse, voici quelques définitions de la traduction proposées par les étudiants lors de leur premier cours² :

- 1) « Traduire c'est donner la possibilité à quelqu'un qui ne connaît pas la langue de découvrir un texte écrit ou énoncé dans cette langue ».
- 2) « Une bonne traduction doit transmettre les mêmes informations que l'original, et là où il y a des différences culturelles, elle doit expliquer en plus les phénomènes donnés ou compléter les connaissances du lecteur [...] ».

Dans les réponses citées, le rôle de médiateur linguistique (1) et culturel (2) transparaît. Certains étudiants saisissent d'emblée les obligations liées au métier, d'autres peuvent en prendre conscience à l'issue d'un ou plusieurs cours de traduction-interprétation. Il nous faut préciser d'ores et déjà que, dans notre établissement, la prise de conscience du rôle du traducteur dans le développement des relations interpersonnelles et interculturelles fait partie des acquis pédagogiques du cours de traduction-interprétation en troisième année de licence. Cette compétence est absente du programme des niveaux Master 1 et 2. On la considère probablement comme pré-acquise ou implicite.

3. Résultats de l'enquête

L'enquête que nous avons menée parmi les étudiants de l'Institut d'Études romanes de l'Université de Wrocław avait pour but de vérifier la réalisation des acquis pédagogiques relatifs à la question du rôle du traducteur-interprète. Les réponses recueillies n'ont pas de valeur statistique (nous n'avons pas pu obtenir un échantillon représentatif de réponses conforme

aux méthodes des sciences sociales), elles s'inscrivent néanmoins dans la logique d'une étude de cas.

Les personnes interrogées (une trentaine d'étudiants) se laissent diviser en deux grands groupes. Le premier se compose d'étudiants de troisième année de licence qui ont suivi 30 à 60 heures de cours pratiques de traduction-interprétation et jusqu'à 90 heures de cours théoriques relatifs à la traduction-interprétation. Le second groupe est composé d'étudiants de première année de master tous inscrits en spécialité « traduction-interprétation ». Ils ont validé 120 à 210 heures de cours pratiques, jusqu'à 180 heures de stage professionnel et entre 30 et 150 heures de cours théoriques relatifs à la traduction-interprétation.

3. 1. Rôles joués dans les cours pendant les activités de traduction

La première question de fond portait sur le contenu des cours. Nous avons voulu savoir si la question des rôles joués par les traducteurs-interprètes avait été présentée aux cours dispensés dans notre établissement. Une grande majorité des étudiants ont répondu par l'affirmative. Dans les questions suivantes, plus détaillées, nous avons voulu amener les étudiants à réfléchir sur les rôles qu'ils avaient été amenés à endosser pendant les exercices de traduction-interprétation à l'Institut. La question : « Quel rôle avez-vous joué pendant les activités de traduction aux cours dispensés dans le cadre de la filière "langue et civilisation françaises" ? » a suscité aussi bien des réponses générales du type : « un rôle de médiateur », sans aucun qualificatif, que des réponses plus précises relatives, le plus souvent, à la phase de post-traduction, telles le rôle de rédacteur, relecteur ou éditeur. Dans les réponses plus élaborées, les étudiants ont indiqué, souvent de façon implicite, le rôle de médiateur linguistique et culturel. En voici quelques exemples :

- 3) « une tâche responsable qui consiste à transmettre fidèlement l'information » ;
- 4) « rôle de "rattacheur" entre ce qui est connu et ce qui n'est pas connu de l'autre » ;
- 5) « [rôle qui consiste à] rendre le texte écrit dans une langue en une autre langue, à expliquer les éléments culturels présents dans le texte, à traduire une réalité linguistique en une autre réalité linguistique ».

Certains étudiants ont répondu par rapport à des types choisis de traduction (littéraire, certifiée, journalistique), ce qu'on peut voir dans les citations suivantes :

- 6) « [il s'agit de] permettre aux gens de connaître les œuvres écrites dans une langue qui leur est étrangère, de transmettre une culture étrangère » ;
 - 7) « j'ai joué le rôle de traducteur assermenté [...] Comme les traductions relevaient du langage juridique, j'ai dû jouer un rôle de notaire, juriste, etc. en cherchant une terminologie appropriée et en étudiant des modèles de documents. Mais j'ai également traduit des modes d'emploi, recettes de cuisine, contes et articles de presse. Là, j'ai joué un
-

rôle d'auteur (car le traducteur devenait presque un "co-auteur" dont la tâche consistait à rendre le caractère du texte littéraire), un rôle de journaliste, ou d'auteur de tout autre texte ».

À la lecture de ces explications, on peut faire deux remarques : premièrement, certains étudiants confondent les rôles des spécialistes du domaine avec ceux du traducteur. Les rôles de notaire et juriste mentionnés par un étudiant correspondent en effet à ceux du documentaliste et du terminologue. Deuxièmement, le choix d'un type de traduction, la traduction littéraire en l'occurrence, a pour effet de mettre en avant le rôle de co-auteur assumé par le sujet traduisant. Le côté créatif de la traduction, lié à l'intelligence humaine, ainsi que la question du statut du traducteur qui se laisse définir comme « deuxième auteur » du texte sont des thèmes qui reviennent assez souvent dans les propos des étudiants. On peut l'observer dans les exemples suivants :

- 8) « L'ordinateur ne peut pas tout traduire (les métaphores, proverbes, allusions historiques, culturelles, factuelles), le cerveau humain joue un rôle plus important [que le rôle de l'ordinateur ?], la pensée n'est pas schématique ni routinière » ;
- 9) « [le rôle de] « médiateur », « négociateur » entre l'intention de l'auteur d'une part, et les possibilités du destinataire du texte cible d'autre part, mais aussi [le rôle d'] auteur, [de] "chercheur" [...] ».

Dans la question suivante, nous avons demandé aux étudiants de fournir des précisions sur les rôles énumérés en les priant d'expliquer en quoi consistaient les rôles cités. Beaucoup ont ignoré cette question, certains ont eu du mal à y répondre, ce qui est perceptible dans les commentaires suivants : « [mon rôle consistait à] traduire le texte » (deux occurrences) ou « [à faire] la traduction la plus parfaite ? ». Mais il y a eu également des réponses dans lesquelles, de manière implicite, les rôles de médiateur linguistique et culturel et de documentaliste-rechercheur ont été évoqués :

- 10) « [j'ai joué un rôle de] médiateur mais aussi d'auteur. En utilisant des techniques de traduction concrètes, la stylisation, ou en appliquant une stratégie, j'adaptais le texte à un destinataire concret, c'est-à-dire que je le modifiais dans un sens ou dans l'autre. [Le rôle de] chercheur consistait à trouver des moyens linguistiques appropriés, à chercher des sens, des équivalents, mais aussi à reconnaître des contextes culturels dans les deux langues » ;
- 11) « L'explication des éléments culturels veut dire que le rôle du traducteur consiste à traduire le texte de manière à ce qu'une personne vivant dans un autre pays et ne connaissant pas sa réalité culturelle sache de quoi il s'agit. [...] Pour qu'un Français puisse par exemple préparer le *sernik* [gâteau au fromage] polonais sur la base d'une recette polo-

naise, il doit savoir qu'une plaquette de beurre correspond à 250 g dans les anciennes recettes, alors que dans les nouvelles recettes, c'est 200 g ».

Dans les réponses citées, on remarquera l'absence de termes clés (médiateur/médiation linguistique, ou médiateur/médiation culturel-le, trait qui se retrouve dans toutes les réponses. On remarquera aussi le rôle de « chercheur » qui, aux dires de l'étudiant, consiste à « chercher des sens, des équivalents, des contextes culturels ». Ces exemples montrent que si les explications des étudiants sont souvent pertinentes, la terminologie employée reste inadéquate. Ceci peut s'expliquer par le fait que, dans les programmes d'études en vigueur, ce sont les cours pratiques qui occupent la place centrale, et par conséquent nos étudiants ne maîtrisent pas le métalangage qui leur permettrait de communiquer leurs expériences et leurs idées dans une langue de spécialité.

3. 2. Autoévaluation des rôles joués pendant les activités de traduction

À l'étape suivante, nous avons demandé aux étudiants de faire une autoévaluation des rôles qu'ils avaient joués pendant les cours. Nous avons proposé des schémas de phrases à terminer : *J'ai bien joué le rôle A, car..., le rôle B nécessite un perfectionnement de ma part, car..., je préfère ne pas jouer le rôle C, car...* La majorité des étudiants ont indiqué, souvent de façon implicite, le rôle de médiateur linguistique comme demandant du travail de leur part, en insistant sur le besoin d'améliorer leur niveau de langue.

12) « J'aurais mieux joué le rôle A [traducteur] si je n'avais pas eu de difficultés en langue française, des problèmes de compréhension du texte source sont apparus, et par conséquent, la traduction était inexacte ».

13) « Je pense avoir encore un long chemin à parcourir [...] et beaucoup de travail à faire, car il y a beaucoup de choses que je dois apprendre / je dois maîtriser la langue ».

14) « Je dois élargir mes connaissances dans le domaine des expressions idiomatiques et des proverbes ».

Certains étudiants, en revanche, ont remarqué que le passage d'une langue à l'autre ne leur posait pas de difficultés, mais que ce qui demandait un effort de leur part, c'était la médiation interculturelle.

Deux autres réponses doivent être signalées. Un étudiant a positivement évalué le rôle de rédacteur grâce à une expérience de stage journalistique et grâce à ses traits de caractère. Dans l'autre cas, l'étudiant pense avoir bien joué son rôle de co-auteur « grâce à la lecture de différents textes littéraires qui sont proches du texte à traduire ».

3. 3. Rôles joués dans les cours pendant les activités d'interprétation

Le deuxième volet de questions de l'enquête portait sur l'interprétation. Avant de passer à

la présentation des résultats, il faut préciser que dans les programmes de licence et de master, l'interprétation occupe une place moins importante, en termes d'heures de cours, que la traduction. Ceci a probablement eu des répercussions sur les réponses recueillies. À la question : « Quel rôle avez-vous joué pendant les exercices d'interprétation de la filière "langue et civilisation françaises" ? », certains ont répondu qu'il s'agissait du même rôle que celui assumé par le traducteur, à savoir le rôle de médiateur ou de « rattacheur », d'autres ont donné des définitions qui sous-entendaient le rôle de médiateur linguistique :

- 15) « [mon rôle consistait à] transmettre l'information d'une langue dans l'autre » ;
- 16) « [mon rôle consistait à] rendre possible la communication entre les parties ».

Deux personnes ont remarqué la spécificité de l'interprétation, à savoir son caractère instantané et interactionnel, en citant le rôle d'acteur-improvisateur, et celui de conciliateur et médiateur dans un conflit.

À la question : « En quoi consistent les rôles cités ? », les étudiants ont répondu le plus souvent par des remarques générales se rapportant au rôle de médiateur linguistique :

- 17) « médiation dans les conversations entre deux personnes qui ne parlent pas la même langue » ;
- 18) « transmission de l'information contenue dans le texte source, la beauté de la langue jouait un rôle secondaire. Les informations détaillées étaient moins importantes. Cela ne servait pas la communication avec la deuxième personne ».

Une seule personne a mentionné, de façon implicite, les enjeux relatifs à la médiation culturelle, en remarquant, que :

- 19) « Il faut bien connaître différents domaines de la vie, de la culture, etc. et bien comprendre le but et le sens global du texte ».

3. 4. Autoévaluation des rôles joués pendant les activités d'interprétation

Les résultats de l'autoévaluation montrent que certains étudiants se méfient de l'interprétation. Trois personnes ont expliqué qu'elles auraient préféré ne pas jouer du tout les rôles assignés à l'interprète, car elles ne se sentaient pas sûres d'elles-mêmes. Trois autres personnes ont évalué leurs prestations de façon positive, en expliquant, entre autres, qu'elles étaient capables de saisir dans le texte les informations clés et de les rendre dans la langue cible. La majorité a signalé le besoin de perfectionner son niveau de langue mais aussi sa capacité à réduire le texte à l'essentiel.

3. 5. Résultats commentés

L'analyse des résultats des deux premiers volets de l'enquête montre que la majorité des étudiants restent fixés sur la question de la médiation linguistique (sans que le terme apparaisse dans leurs propos) et que les réponses relatives à la médiation culturelle sont relativement rares. Il est à noter que certains ont bien compris les devoirs « secondaires » des professionnels de la communication multilingue, ce qui se laisse voir dans les réponses évoquant les rôles de relecteur, rédacteur et éditeur assumés par le traducteur, ou le rôle de conciliateur assumé par l'interprète. Certaines explications montrent cependant une incompréhension du concept de rôle et/ou une méconnaissance de la terminologie qui brouille le message.

3. 6. Rôles joués hors contexte universitaire

Le troisième volet de l'enquête portait sur l'expérience professionnelle des étudiants. La majorité des personnes interrogées ont confirmé avoir eu une première expérience en traduction et/ou en interprétation. Dans ce groupe, les trois quarts des répondants ont déclaré avoir réalisé des traductions de textes utilitaires, un quart, de textes littéraires ; la moitié ont fait leurs premiers pas en interprétation consécutive, et quelques personnes en traduction à vue.

Sachant que la majorité des étudiants ont effectué des prestations de traduction et/ou d'interprétation, nous avons voulu connaître leurs opinions sur les rôles qu'ils avaient joués dans le contexte professionnel. Nous leur avons demandé de fournir des détails sur les circonstances dans lesquelles ils avaient travaillé. Cependant, dans leurs réponses, les étudiants se sont concentrés sur les types de prestations effectuées, laissant de côté les questions relatives aux rôles joués. Certains ont également profité de l'occasion pour mettre en valeur leur expérience :

20) « J'ai traduit des lettres d'enfants d'Afrique envoyées à leurs parents adoptifs et inversement ».

21) « J'ai servi d'interprète pendant une conférence de presse avec des sportifs étrangers ».

22) « J'ai été responsable, en tant que bénévole, du contact avec des médias parisiens, j'ai été formé à cet effet dans le domaine des RP. J'ai participé à un vaste projet de traduction, j'ai traduit (de l'anglais) plusieurs dizaines de pages d'un manuel d'orthopédie pour étudiants ; j'ai fait un stage (231 heures) dans une agence de traduction certifiée où j'ai fait les travaux suivants : tâches lexicographiques, préparation des documents pour les traducteurs, traduction du français, de l'allemand et de l'anglais, entretiens téléphoniques dans ces langues. J'ai fait également un stage dans une grande société, au département RH où je m'occupais de la boîte électronique en trois langues ».

Seules trois personnes ont donné des réponses pertinentes à la question posée en abordant la question des rôles :

23) « j'ai servi d'interprète pendant une réunion, je n'ai pas joué le rôle d'une personne précise, mais je suis intervenue dans le message : [on m'a demandé :] "laisse-lui subtilement comprendre que...", "dis-lui que je ne suis pas d'accord, mais de sorte qu'il ne s'offense pas" ».

24) « J'ai servi d'interprète à des guides pendant des excursions et j'ai traduit à vue les informations sur les monuments en jouant le rôle de médiateur entre les cultures. J'ai de nombreuses fois interprété entre des personnes, en jouant le rôle de facilitateur de la communication et aussi en assurant la médiation interculturelle ».

25) « Rôle de médiateur – j'ai traduit des documents du français en polonais et les lettres entre les enfants et les donateurs dans le cadre du Mouvement de solidarité avec les pauvres du Tiers-Monde "Maitri" [...] ».

La dernière question portait sur le lien entre le contexte universitaire et le contexte professionnel. Elle a été formulée de la manière suivante : « Est-ce que, à votre avis, les rôles joués pendant les cours et ceux joués dans la vie professionnelle se correspondent, ou au contraire divergent ? Répondez à la question en vous appuyant sur votre intuition ou (le cas échéant) sur votre expérience. Justifiez brièvement votre réponse ». Les opinions recueillies font apparaître trois types de réponses. Un tiers des étudiants pense que les rôles en classe et dans la vie réelle ne se correspondent pas, soit parce qu'il est difficile d'imiter en cours les contraintes de la réalité professionnelle, soit parce que les textes proposés par les professeurs ne correspondent pas avec la réalité :

26) « [Ces rôles] divergent surtout en ce qui concerne l'interprétation consécutive. Pendant nos études, on n'acquiert pas autant d'expérience que dans les situations réelles, quand on travaille sous la pression des gens et du temps, etc. Je crois que l'université devrait assurer plus de tâches pratiques sous la forme de stages plus accessibles [...] ».

27) « [Ces rôles] divergent, je n'ai pas traduit de textes de presse hors contexte universitaire, cependant d'habitude nous traduisons justement ce type de textes [en classe] ».

Un tiers des étudiants partage un avis contraire. Ils croient que les rôles se recoupent dans les deux réalités, mais ils ont parfois des réserves :

28) « [Ces rôles] se correspondent. Permettre à quelqu'un de comprendre un texte écrit dans une autre langue est la mission principale du traducteur ».

29) « Je crois que ces rôles se correspondent, mais ceux joués dans la vie professionnelle peuvent provoquer un plus grand stress [...] ».

Le dernier groupe d'étudiants est composé de personnes qui ont un avis mitigé. Ils pensent en effet que la comparaison des deux contextes, universitaire et professionnel, est impossible :

30) « Je crois qu'on ne peut pas comparer. En cours, on apprend d'abord comment faire et ensuite on s'exerce. On a la possibilité de se corriger à plusieurs reprises ou de travailler en groupe [...]. En réalisant une prestation, on doit déjà savoir tout faire et on doit réaliser les traductions parfaitement [...] ».

Un élément qui se répète dans quasiment toutes les réponses concerne l'activité d'interprétation que les étudiants jugent impossible à imiter en cours.

3. 7. Commentaire général des résultats

Les résultats de l'enquête ont montré que les étudiants, dans la majorité des cas, sont bien conscients du rôle du traducteur-interprète qui consiste à assurer la médiation interlinguistique entre les parties ; beaucoup semblent cependant ignorer ses devoirs de médiateur interculturel. Ceci peut s'expliquer par une tendance générale selon laquelle les apprentis traducteurs-interprètes restent souvent fixés sur les mots et ne se préoccupent pas des autres défis inhérents à la traduction-interprétation, tel le transfert culturel. L'analyse des réponses permet aussi de constater que les étudiants comprennent et verbalisent mieux la nature des rôles du traducteur que celui de l'interprète. Ceci peut être lié à la répartition des cours de traduction et d'interprétation dans les programmes d'études dans notre établissement, où les premiers sont prédominants. Le diagnostic effectué sur la base des voix des étudiants nous invite à réfléchir à des choix de textes et d'activités dont l'objectif serait de sensibiliser les étudiants au rôle de médiateur culturel du traducteur-interprète, ainsi qu'aux rôles « secondaires » des interprètes communautaires.

4. Sensibiliser les étudiants au rôle de médiateur culturel

Si on admet que tout texte est empreint d'éléments culturels, car la langue elle-même fait partie de la culture, on doit aussi s'accorder sur le constat que seuls certains textes se prêtent aux simulations dans le cadre des cours de traduction-interprétation. Ces textes doivent avant tout refléter la réalité du marché des traductions-interprétations. Dans notre cas, du fait de la forte présence du capital français dans notre région (la Basse-Silésie) et dans notre pays, les textes liés à l'échange commercial de biens et services (contrats commerciaux, statuts de société, modes d'emplois) devraient être travaillés en priorité. Un autre volet de simulations devrait regrouper les textes relatifs à la vie culturelle et intellectuelle (guides touristiques, catalogues d'exposition, articles scientifiques) étant donné que Wrocław est un important centre culturel et universitaire européen. Dans les simulations proposées, aucun type de texte ne devrait dominer. Les étudiants ont d'ailleurs remarqué cette contrainte en signalant dans l'enquête une surexploitation des textes de presse dans les exercices.

Parmi les activités de sensibilisation au rôle de médiateur culturel, à part la traduction elle-même, certaines tâches ciblant le transfert des éléments culturels peuvent être énumérées : révision du texte, rétro-traduction, élaboration du glossaire, commentaire de texte original et/

ou de texte traduit (par soi-même ou par quelqu'un d'autre). À cette liste, certainement non exhaustive, on peut ajouter les exercices d'introspection et de réflexion, tel l'exercice proposé par Maurice Rouleau qui invite les étudiants à répondre aux questions suivantes :

Suis-je conscient :

- des limites de mes ressources intellectuelles (**connaissances**) et psychologiques (**motivations**) ?
- des exigences de ma future tâche ?
- des stratégies utiles pour résoudre mes difficultés (**compétences**) ? (Rouleau, 2001 : 33).

Ce type d'activités, comme l'observe Chantale Marchand, montre aux étudiants les pistes pour stimuler leur propre réflexion et les aide à acquérir l'autonomie nécessaire pour entamer leur vie professionnelle (Marchand, 2011 : 166). L'activité proposée par Rouleau se laisse adapter aux objectifs liés à la réflexion sur la médiation interculturelle par l'ajout d'une précision : « En tant que médiateur interculturel, suis-je conscient des limites de mes connaissances et motivations ? »

Pour ce qui est de la sensibilisation des étudiants aux rôles « secondaires » des interprètes communautaires (avocat, conciliateur, enseignant), il nous semble indispensable d'introduire dans les cours des exercices de simulation dans lesquels les étudiants seraient obligés d'appliquer la règle dite du *rotating side-taking* proposée par Daniel Gile (1995 : 29-31). Cette règle s'appuie sur la présupposition que l'interprète n'est jamais neutre ; tour à tour, il devient fidèle à la personne qui parle en incarnant son *alter ego* grâce à l'utilisation de la première personne du singulier. S'il y a des difficultés dans la communication entre les parties, l'interprète passe à la troisième personne, en prononçant des phrases du type : « L'orateur a utilisé une analogie/ un jeu de mots intraduisible, que l'on peut expliquer de la manière suivante... », « L'interprète voudrait signaler un malentendu..., une erreur... ». Les textes proposés aux cours d'interprétation devraient délibérément contenir des allusions factuelles et érudites, ainsi que des contenus susceptibles de provoquer des malentendus voire des problèmes éthiques, tels les stéréotypes négatifs à l'égard des nationalités ou des religions, propos racistes, expressions fautives comme *camps de concentration polonais* (exemple cité d'après Kruk-Junger, 2014 : 39).

Conclusion

L'enquête sur les rôles du traducteur-interprète que nous avons menée parmi les étudiants de notre établissement nous amène aux conclusions suivantes : les étudiants, à l'issue de trois ans de licence ou d'un an de master, n'acquièrent que partiellement la conscience des devoirs assignés aux professionnels de la communication multilingue. Ils ont tendance à ignorer, voire à oublier leur responsabilité de développement des relations interculturelles lors des tâches de traduction-interprétation. Dans les rares réponses où le rôle de médiateur culturel apparaît, ses devoirs sont présentés de façon idéale. Tenant compte des résultats de l'enquête, il nous

semble justifié d'introduire quelques modifications au contenu des cours dispensés dans notre établissement. Premièrement, les textes à traduire devraient refléter la variété des genres textuels sur le marché professionnel. Deuxièmement, les simulations d'interprétation devraient contenir, de façon plus systématique, des situations critiques et conflictuelles qui aboutiraient à l'enseignement de techniques permettant de les gérer. Les modifications proposées permettraient de répondre aux besoins spécifiques de nos étudiants d'une part et à la spécificité du marché des traductions-interprétations d'autre part.

Références bibliographiques

- BASSNETT S., 1996, «The Meek or the Mighty: Reappraising the Role of the Translator», in R. ALVAREZ et M. C.-A. VIDAL (dir.), *Translation, power, subversion*, Clevedon / Philadelphia / Adelaide, Multilingual Matters, coll. «Topics in Translation 8», p. 10-24.
- GILE D., 1995, *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- GOFFMAN E., 1973 [1959], *La Mise en scène de la vie quotidienne 1. La présentation de soi*, trad. par A. Accardo, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- GOUADEC D., 2002, *Profession : traducteur*, Paris, La Maison du Dictionnaire.
- HATIM B. et MASON I., 1997, *The Translator As Communicator*, London, Routledge.
- KRUK-JUNGER K., 2014, « Mediacja kulturowa w tłumaczeniu ustnym », *Miedzy Oryginalem a Przekladem*, XX, 2 (24), p. 31-42.
- LADMIRAL J.-R., 2002 [1979], *Traduire : théorèmes pour la traduction*, 3^e éd., Paris, Gallimard, coll. « Tel ».
- MARCHAND C., 2011, *De la pédagogie dans les manuels de traduction. Analyse comparative des manuels français-anglais publiés en Amérique du Nord et en Europe depuis 1992*, Mémoire de maîtrise sous la direction de Álvaro Echeverri, Université de Montréal. Disponible sur : <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5368>>.
- ROULEAU M., 2001, *Initiation à la traduction générale. Du mot au texte*, Brossard, Linguattech.
- TRYUK M., 2004, *L'Interprétation communautaire. Des normes et des rôles dans l'interprétation*, Warszawa, TEPIS.
- VENUTI L., 1995, *The Translator's Invisibility. A history of translation*, London / New York, Routledge.

Notes

¹ Comme exemple, nous citons le propos d'un interprète communautaire : « je pense que la meilleure preuve d'un devoir bien accompli (dans le métier d'interprète) est une situation dans laquelle "on oublie" l'interprète, car cela signifie qu'il était invisible, et cela signifie qu'il a bien effectué son travail » (d'après Tryuk, 2004 : 186), ainsi que les paroles d'un étudiant de licence : « Qu'est-ce que la traduction ? C'est la transformation d'un texte d'une

langue en une autre langue en conservant le sens et les objectifs de l'énoncé. La traduction doit rendre le sens du texte source, mais certains éléments ne peuvent pas être traduits littéralement [...]. *Le texte traduit doit évidemment donner l'impression d'être naturel* et il doit être correct du point de vue de la grammaire et de la structure » (mise en relief RS, questionnaire soumis aux étudiants de licence en 2014, c'est nous qui soulignons).

² Cours de français pratique – traduction, année académique 2014/2015.

Milieu multilingue, apprenants plurilingues et enseignement monolingue : quel médium pour l'instruction à Ziguinchor (Sénégal) ?

Ndiémé Sow

Université Assane SECK de Ziguinchor, Sénégal

Introduction

L'école n'est pas seulement un lieu d'acquisition et de transmission de connaissances. Elle est aussi cet espace de socialisation propice à l'installation de compétences qui permettent de former un citoyen responsable, qui rythment sa vie sociale et culturelle. Le Sénégal, un pays multilingue, a choisi le français comme langue officielle, si bien qu'il est l'outil linguistique de l'espace scolaire, car permettant d'esquiver le problème du multicéphalisme linguistique. Cependant, entre ce que le législateur pose comme politique linguistique éducative et ce que les pratiques dénotent, le fossé est grand. Autrement dit, même si le français est la langue du système éducatif, il est employé de manière presque quasi totale au même titre que les langues sénégalaises, d'où le constat d'un plurilinguisme qui existe de fait à l'école.

Cet article analyse la problématique de l'usage des langues à l'école et les fonctions des différentes langues en présence. Il démontre que le partenariat linguistique et l'institutionnalisation du code mixte dans le système éducatif sénégalais pourraient être un outil pour favoriser une baisse du taux de déperdition scolaire, ainsi qu'une meilleure implication des différentes communautés linguistiques qui composent le pays.

1. Contexte socio-théorique

Il est unanimement admis que l'élan du développement tous azimuts d'un pays est sous-tendu par la bonne qualité de son enseignement de base. En effet, le constat est là que le choix du médium d'instruction à l'école au Sénégal est, depuis peu, une préoccupation nationale. L'enseignement du et en français pose problème chez les apprenants du fait peut-être des langues pas forcément adaptées au contexte social ; mais surtout du fait de beaucoup de problèmes sociolinguistiques résultant du contact des langues. « Certains jeunes, mais peu, souhaiteraient même un enseignement de toutes les langues à l'école et aimeraient apprendre à écrire le *wolof* et leur langue d'origine (le *pulaar* est également la langue la plus souvent mentionnée comme langue à enseigner à l'école » (Dreyfus et Juillard, 2004 : 303).

Jusqu'en 2008, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) a déroulé des programmes comme LASCOLAF (les Langues de Scolarisation dans l'Enseignement Fondamental en Afrique subsaharienne francophone). Par la suite, l'initiative ELAN-Afrique (École

et Langues en Afrique Noire) a continué l'opération et consiste à explorer l'utilisation des langues à l'école. Il est ressorti des travaux (effectués par des linguistes, des sociolinguistes et des didacticiens) que le plurilinguisme déteint largement sur le milieu scolaire, et cela implique une reconsidération de la question des langues utilisées dans le système éducatif sénégalais. Cela renforce l'idée d'une nécessité d'intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement (Houis et Richard, 1977). Les mauvais choix de langue d'enseignement, expliquent le fort taux d'analphabétisme en Afrique (Chatry-Komarek, 2005).

Un projet que nous avons mené récemment sur le code mixte chez les jeunes scolarisés en Casamance a permis de constater que l'enseignement à l'élémentaire fonctionne à double vitesse selon qu'on est en classe bilingue (français et langues locales) ou en classe monolingue (français). Cette situation offre de plus en plus d'outils qui peuvent accroître l'efficacité d'une politique linguistique en faveur du partenariat linguistique entre le français et les langues sénégalaises dans le système éducatif (Sow, 2016).

Ainsi, ma réflexion porte sur les problèmes liés aux moyens de transmission des connaissances, aux conditions d'apprentissage et d'acquisition du savoir en contexte plurilingue. Ma contribution apportera des éléments de réponse aux interrogations suivantes :

- Quel médium pour un enseignement/apprentissage efficace en contexte plurilingue francophone ?
- En quoi le partenariat linguistique français et langues sénégalaises serait-il un outil indispensable au processus d'acquisition de compétences ?

2. Démarche

Mon approche du terrain est ethnographique. Cela a permis d'observer les pratiques langagières, mais aussi d'étudier les attitudes des acteurs selon les situations d'élocution afin de mesurer l'importance des différentes langues présentes. L'accent a surtout été mis sur les interactions dans et hors de la classe. Notons à ce point que j'ai observé des classes où l'enseignement est bilingue et des classes où l'enseignement est classique, c'est-à-dire monolingue, en français.

Ma population d'enquête est constituée d'élèves, d'enseignants et d'administrateurs scolaires que j'ai suivis dans divers espaces (intra et extrascolaires). Pour cela, ma recherche s'est appuyée sur le recueil de données *in situ* et un état des lieux des recherches existant sur le sujet. J'ai collecté des données plus qualitatives que quantitatives obtenues à la suite d'enquêtes et d'observations afin de déterminer la langue dominante dans les différentes situations où se trouvent les locuteurs.

Type d'école	Durée	Niveau	Cours observé	Enseignants
Privé catholique primaire	45 min	CP	Langage	AD
Privé catholique collège	1h30	4 ^e	Anglais	LK
Public primaire	45 min	CM1	Mathématiques	LS
Public collège	1h30	4 ^e	Français	ADi

Tableau 1 : observations effectuées

3. Cadre d'étude : Ziguinchor dans le Sénégal

Ziguinchor est la capitale de la basse Casamance. Située dans le sud du Sénégal, elle occupe une superficie de 7339 km², soit 3,73 % du territoire national et est limitée au Nord par la République de Gambie, au Sud par la République de Guinée Bissau, à l'Est par les régions de Kolda et Sédhiou, et à l'Ouest par l'Océan Atlantique. La ville de Ziguinchor, qui comporte 276 354 habitants, contient 38,73 % de la population régionale et 82,13 % des citadins de la région.

Certains historiens considèrent l'ethnie Bainouk comme étant le plus ancien peuplement de la basse Casamance. La région est riche d'une grande diversité ethnique et culturelle, même si on peut identifier des zones propres à certaines ethnies. Les données issues du recensement général de la population et de l'habitat de 2010 renseignent sur cette grande diversité ethnique. En effet, il en est ressorti que les principales ethnies sont : les Diolas (57,8 %) qui sont majoritaires, les Mandingues (11,10 %), le groupe Pulaar (10,5 %), les Wolofs (3,9 %), les Manjacks (3,5 %), les Ballantes (2,9 %), les Sérères (2,70 %) et les Mancagnes (2,4 %). Ce brassage ethnique fait de cette région l'une des plus cosmopolites du Sénégal (ANSD, 2015 : 12).

L'enseignement est largement dominé par le secteur public. En 2010, la région comptait 413 structures d'enseignement élémentaire dont 381 publiques et 32 privées, pour un total de 108.175 élèves répartis dans 2804 groupes pédagogiques. La moyenne par groupe pédagogique est de 38,57 élèves.

Le multilinguisme et le plurilinguisme y sont de mise. Cependant, le wolof y a pris ces derniers temps, une place primordiale et s'impose de plus en plus comme *lingua franca* dans presque tous les secteurs de la vie quotidienne.

Tout cela donne un aperçu sur la situation sociolinguistique de la ville avec un contact perpétuel des langues dans tous les domaines de la société. On peut relever la présence de répertoires plurilingues individuels, qui s'observent jusque dans le milieu scolaire.

4. L'école : un espace de socialisation

Au Sénégal, l'école n'est pas seulement un lieu d'instruction. Elle est aussi un espace qui éduque aux valeurs socioculturelles. C'est l'endroit où l'apprenant continue sa formation sociale et développe des comportements conformes aux aspirations de sa communauté.

Au regard des programmes scolaires actuels, il apparaît nettement que la formation d'un citoyen modèle, conscient de ses droits et obligations, reste une préoccupation de l'État. La loi 91-22 du 16 février 1999 insiste sur le fait que l'éducation nationale « porte un intérêt particulier aux problèmes économiques, sociaux et culturels » ; qu'elle a pour mission de « permettre aux hommes et aux femmes qu'elle forme d'acquérir les connaissances nécessaires à leur insertion dans la communauté¹ ».

Autrement dit, l'État sénégalais accorde une grande importance à la formation d'un citoyen qui connaît bien les questions socioculturelles de son pays. Dans cette optique, l'enseignement/apprentissage devient un moment où l'apprenant acquiert le maximum de connaissances concernant les réalités socioculturelles de son environnement. C'est aussi l'occasion pour l'enseignant de faire en sorte d'installer des compétences qui permettent de faciliter l'intégration en milieu local, régional et national.

Par conséquent, l'école devient un espace où se poursuit le processus éducationnel enclenché dans le cercle familial. Mais comment atteindre un tel objectif ?

5. Le français : contenu enseigné et medium d'instruction

Le Sénégalais est vu comme très ancré dans les prescriptions normatives de la langue française. Bien que moins francophile – dans les pratiques langagières avec des déviances très nettes dans les usages (Ndao, 2000) – que les autres Noirs-Africains francophones, le Sénégalais reste très attaché aux règles syntaxiques et grammaticales. Il voit la grammaire comme cette grand-mère qui n'est jamais ménopausée, qui a toujours ses règles (Sow, 2016). Le paradoxe se situe ainsi dans le fait qu'entre ce que la langue propose comme norme et ce que la pratique dénote dans les usages, il y a un fossé. Même dans les discours en français, la présence des langues locales se fait largement sentir. Emprunts spontanés et interférences linguistiques, alternance des codes (*code switching*) et mélange des codes (*code mixing*) deviennent les seules constantes dans les pratiques langagières. Le français est la langue officielle, c'est-à-dire reconnue comme la langue de travail et du milieu formel. Elle est le moyen de transmission de savoir reconnu comme tel. Les enseignants de mathématiques, d'histoire et de géographie, de sciences, etc., ont l'obligation de l'utiliser. Cela en fait une langue de prestige, d'ascension et de promotion sociales. Cependant, le français se trouve aujourd'hui mélangé aux langues locales, même dans le milieu scolaire.

Le français est la matière dominante dans la série littéraire, dite série L. Son coefficient n'en est pas pour autant faible en série scientifique, dite série S, où son coefficient est 3. C'est dire que le français en tant que contenu a une importance capitale dans le système éducatif sénégalais.

Toutefois, il est à noter que même si le français est officiellement la langue de l'école, il n'est pas la seule langue des acteurs de l'école (Sow, 2016) au Sénégal. Autant il est enseigné comme une matière au même titre que les mathématiques ou l'anglais, autant il constitue une langue d'enseignement, c'est-à-dire celle qu'on doit ou devrait l'utiliser pour installer des compétences et acquérir des connaissances.

Même si le législateur préconise que le français est la langue d'instruction, les observations effectuées dans l'espace scolaire montrent qu'il est la langue dominante mais pas la seule langue présente dans ce milieu. En témoigne ce qui ressort de l'entretien avec LS recueilli à l'école primaire publique Marie Afinco Diatta de Djiringho. En 2016-2017, cette école comptait six classes dont trois bilingues (CI, CP et CE2) où le français et le joola fooñi² sont les langues de travail. En classe de CI, l'enseignement se fait exclusivement en joola fooñi d'octobre à février avant d'être alterné avec le français de février à mai comme dans toutes les autres classes de l'école et de la région en général.

LS y est un instituteur. Il tient une classe monolingue (français) de CM1. Âgé de 40 ans, il emploie quotidiennement trois langues :

- Le joola est sa langue maternelle, il le parle en famille. C'est une langue qu'il a acquise depuis son enfance et qui lui permet de marquer son identité culturelle et ethnique. La politique familiale l'impose implicitement.
- Le wolof est sa langue de communication avec ses amis. Il l'utilise occasionnellement à l'école pour tisser des liens de sympathie et faciliter la communication. Pour lui, comme c'est la langue nationale parlée par la majorité des habitants de la ville de Ziguinchor, c'est sécurisant de le parler pour ne pas se sentir exclu : « le *wolof* est la langue la mieux adaptée aux conversations quotidiennes et facilite l'intégration sociale ».
- Le français : il en fait usage à l'école avec ses élèves et avec ses collègues enseignants. C'est sa langue de travail : « Je préfère parler français avec les gens qui ne comprennent pas joola. Le wolof est le concurrent du joola alors que le français non ». En dehors de l'école, il fait usage du français avec des interlocuteurs avec qui il n'a en commun aucune des langues locales.

Pour LS, l'usage du français reste conditionné par la dimension spatiale. Son utilisation est intrinsèquement liée à l'école.

6. École sénégalaise et langues nationales

À ce jour, le français est officiellement la langue de l'école, hormis quelques classes bilingues instaurées à titre expérimental par l'OIF dans son programme ELAN-Afrique, ainsi que certains établissements d'enseignement franco-arabe. Les écoles privées catholiques passent pour celles qui se rapprochent le plus de ce que la législation préconise en termes d'utilisation des langues à l'école : le français y exerce sa suprématie sur les autres langues dans les usages. Même en dehors de la classe, l'on constate que les élèves issus du privé catholique pratiquent

spontanément le français dans et en dehors de l'école.

L'histoire rappelle qu'en période coloniale, il existait un conflit partout où il y avait une école religieuse et une école laïque avant que cela ne débouche sur une cohabitation. Il prévalait une certaine idée défendant la supériorité des langues européennes sur les « dialectes », « jargons » ou « idiomes » africains (Calvet, 2010 : 90). Aujourd'hui, bien qu'on ait noté que les écoles catholiques sont celles qui se rapprochent le plus de ce que la politique linguistique éducative recommande en matière de normes d'usage linguistique, cela ne signifie pas pour autant que ce fait est généralisable, quelle que soit la catégorie d'école. Les observations de classe effectuées ne semblent pas confirmer que le français est la seule langue d'enseignement. En témoigne cette interaction recueillie dans la classe de CP (deuxième année de l'élémentaire) tenue par l'instituteur nommé AD ; laquelle interaction laisse transparaître la présence de la fréquence du mélange linguistique à l'école. Voici un exemple caractéristique :

Enseignant : [*avec le geste qui mime ce dont elle parle*] **Suma waxee...** « Mariétou viens ! », **loolu mooy lan ?** / = *Si je dis Mariétou, viens ! / qu'est ce que cela veut dire ?*

Apprenant : *Mariétou kaay = Mariétou, viens !*

Enseignant : **Très bieecen...** Mariétou **va t'asseoir.** **Mooy lan ?** = *Très bien... Mariétou / va t'asseoir / C'est quoi ?*

Apprenant : **Toogal = Assieds-toi !**

Enseignant : **Très bieecen...** **Suma waxee [xool leen]** « comment t'appelles-tu ? » = *si je dis [suivez] comment t'appelles-tu ?*

Apprenant : **mooy** « **noo tuddu ?** = cela veut dire « comment t'appelles-tu ? »

Enseignant : **Bravo, yeen degg ngeen tubab de !** [**Eh toi-là, viens... va t'asseoir**] **très bien, mokkal ngeen ?** = *Bravo... Vous parlez bien le français hein... Très bien / Vous avez compris.*

Ici, le wolof est représenté en gris clair [...] et le français en gris atténué [...]. Je n'ai pas compté le nombre de gris clair et de gris atténué, mais plutôt le nombre de mots en gris clair et en gris atténué afin de quantifier le mélange des langues noté dans une classe où l'enseignement est censé être monolingue. J'obtiens ainsi 44 mots et deux langues présentes dans ce discours métissé : le wolof et le français.

Il apparaît ici que les normes d'usage des langues à l'école, telles que préconisées par le législateur, ne sont pas respectées. Pour ce qui est du wolof, il est utilisé 18 fois par l'enseignant et 5 fois par les élèves. Le français, censé pourtant être la langue d'enseignement, est utilisé 22 fois par l'enseignant et est totalement absent dans les réponses des élèves. En d'autres termes, les choix du répertoire linguistique chez les apprenants semblent bien favorables à la langue locale. Ces élèves appartenant pourtant à des communautés sociales, culturelles et linguistiques différentes, pratiquent le wolof à l'école. Ils justifient ce choix par le caractère dynamique de cette langue, mais surtout par son usage qui s'étend, et qui favorise et facilite une intégration sociale rapide, même en milieu scolaire. Le wolof est donc comme une langue intermédiaire, une langue de communication dont l'usage à l'école ne se rencontre qu'en situation de contact. En outre, c'est le wolof qui permet de lever certains obstacles linguistiques

dans les situations d'enseignement/apprentissage (SEA). Les enseignements devant se faire suivant un horaire précis (par exemple 30 min/jour pour le cours d'orthographe), les écueils liés à la bonne maîtrise du français font parfois perdre beaucoup de temps à l'enseignant. Par conséquent, l'alternance français/wolof favorise la construction de stratégies suffisamment efficaces pour créer un bon climat de travail.

Les langues nationales³ jouent un rôle socio-culturel, le wolof étant utilisé par 80 % de la population. Il continue son expansion fulgurante et gagne du terrain dans tous les domaines de la vie sociale. Langue des conversations quotidiennes, de l'affirmation identitaire, il est également la langue de l'urbanisation, de l'intégration et de l'unité nationale. Il reste vrai, cependant, que certaines langues dominent selon les localités. Par exemple, le pulaar est la langue du Fuuta Tooro et du Fulaadu ; le sereer est celle du Sine et d'une partie du Saloum, le soninké se note dans le Sénégal oriental, le joola et le mandinka couvre la Casamance, etc.

Toutefois, il est à noter qu'en dehors du cadre spatial qu'est l'école, les langues maternelles, langues nationales et/ou langues locales prennent le dessus sur le français. Ce qui ressort du travail de collecte d'informations sur la présence des langues, autres que le français en milieu scolaire, est frappant :

- À Ziguinchor, le wolof est majoritairement utilisé : il est employé spontanément dans tous les espaces. Cela pourrait être confirmé par les travaux des chercheurs africanistes européens qui ont travaillé sur l'expansion du wolof en Casamance (Calvet, 1994).
- La politique linguistique en milieu urbain – comme en milieu rural – favorise l'utilisation de la langue d'un des parents (le plus souvent celle de la mère), si bien que le joola et le mandinka sont fortement encouragés. Néanmoins, une fois dans l'espace public, le wolof devient la langue dominante dans les usages.
- La politique linguistique éducative proposée par le législateur ne prend pas en compte la politique linguistique familiale.

7. Quelle langue pour l'école ?

Certains pensent qu'il est prématuré de parler d'enseignement en langue locale, posant différents arguments :

- La question de la terminologie scientifique du wolof (pour les mathématiques et les autres sciences exactes ou expérimentales) doit être réglée au préalable ;
 - Certaines langues à faible audience dans les usages (balant, manjak, mankañ) pourraient être difficiles à utiliser à l'école, faute d'enseignants formés dans la didactique de ces langues ;
 - L'usage exclusif des langues à forte audience à l'école (wolof et joola par exemple) pourrait être source d'une éventuelle concurrence linguistique et, par conséquent, il y aurait un multicéphalisme linguistique à l'école.
-

Le français est donc une solution pour lutter contre ce multicéphalisme. Il peut servir d'outil aidant à la construction de ponts socio-humanistes pour installer des compétences en faveur d'une maîtrise des réalités socioculturelles des différentes communautés qui composent cet environnement multilingue.

En effet, si le postulat est une opération plus ou moins complexe qu'un sujet épistémique engagé dans une réflexion en vue d'en établir la recevabilité, je considère que c'est sur la base des usages linguistiques que doit s'opérer le choix des médiums d'instruction, et non pas le contraire. En effet, même si l'héritage historique au Sénégal fait du français la langue de travail, de prestige social, de communication interpersonnelle, aujourd'hui, l'évolution de l'environnement socio-économique et culturel a largement contribué à l'émergence de profondes mutations sociales. Ces dernières ont impliqué des changements linguistiques de sorte que certaines langues (comme le wolof) qui, jusqu'à un passé récent, étaient considérées comme « langues de second plan » dans le sud du Sénégal, ont connu une expansion fulgurante (Dreyfus et Juillard, 2004).

Sous ce rapport, la cloison entre langue de l'école et langues des autres espaces sociaux n'est plus aussi étanche et la frontière linguistique en milieu scolaire est devenue ténue. L'imbrication linguistique est visiblement devenue inéluctable au regard des pratiques langagières observées chez les apprenants, les enseignants et les administrateurs scolaires. À partir des séances d'observation de classe effectuées dans les diverses écoles qui m'ont servi d'échantillon, il a été relevé le côtoiement de plusieurs langues dans les interactions entre élèves, entre enseignants, entre élèves et enseignants, etc. : français, wolof, joola et mandinka émergent du lot.

Par conséquent, la politique linguistique éducative du Sénégal, particulièrement pour ce qui concerne la Casamance, pourrait intégrer cette existence de répertoires plurilingues individuels présents à l'école afin de déterminer les choix de médium qui s'imposent. En termes plus clairs, les langues locales pourraient voler à la rescousse du français dans le processus d'installation et d'acquisition des compétences. L'institutionnalisation du mélange des langues, qui existe *de facto* à l'école, permettrait sans doute de réduire les écarts dans la pratique de l'enseignement du et en français.

Références bibliographiques

ANSD/SERVICE RÉGIONAL DE LA STATISTIQUE ET DE LA DÉMOGRAPHIE DE ZIGUINCHOR, 2015, *Situation économique et sociale régionale 2013*. Disponible sur : <<http://www.ansd.sn/ressources/ses/SES-Ziguinchor-2013.pdf>>.

CALVET L.-J., 1994, *Les Voix de la ville : introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Payot et Rivages, coll. « Essais Payot ».

—, 2010, *Histoire du français en Afrique : une langue en copropriété ?*, Paris, Éditions Écriture, coll. « Le français, langue partenaire ».

- CHATRY-KOMAREK M., 2005, *Langue et éducation en Afrique : enseigner à lire et à écrire en langue maternelle*, Paris, L'Harmattan.
- DREYFUS M. et JUILLARD C., 2004, *Le plurilinguisme au Sénégal : langues et identités en devenir*, Paris, Karthala, coll. « Dictionnaires et Langues ».
- NDAO P. A., 1998, « Les phénomènes de *code-switching* au Sénégal, une question de compétence ? », in A. BATIANA et G. PRIGNITZ (dir.), *Francophonies africaines*, Rouen, Université de Rouen / CNRS, coll. « Dyalang », p. 81-92.
- SOW N., 2016, « Le code mixte chez les jeunes scolarisés à Ziguinchor : un signe d'urbanité ? », in M. DIOUF et S. BACHIR DIAGNE (dir.), *Les Sciences sociales au Sénégal. Mise à l'épreuve et nouvelles perspectives*, Dakar, CODESRIA, p. 249-272.

Notes

¹ Loi d'orientation 91-22 du 16 février 1999, réexaminant celle du 30 janvier 1991.

² Le joola est une langue du sud du Sénégal, le fooñi en est une variété, au même titre que le kaasa, le bluf, le banjaal, etc. Puisque le fooñi reste la variété la plus accessible et la mieux partagée, il est considéré comme joola standard.

³ La constitution sénégalaise de 2001 considère que toutes les langues codifiées sont des langues nationales, contrairement à l'ancienne constitution qui limitait ce groupe à six langues : wolof, pulaar, sereer, soninke, joola, mandinka.

Des vertus de l'intercompréhension en classe de langues

Doina SRIȚĂ

Université « Al. I. Cuza » de Iași, Roumanie
Vice-présidente de la FIPF

Areti VOURAKI

Enseignement public

L'intercompréhension (désormais IC) est l'une des notions les plus complexes et stimulantes qui circulent dans une didactique des langues orientée vers le plurilinguisme. Très répandue au sein des sociétés multilingues en tant que pratique sociale, l'IC a depuis fort longtemps répondu de manière « naturelle » à des besoins de communication auxquels les individus ont su réagir « intuitivement », en mettant à profit, dans un souci d'ouverture et de dialogue, leurs disponibilités cognitives plurilingues. De nos jours, à une époque où le multiculturel impose un autre modèle du « vivre ensemble » et grâce au travail de recherche d'équipes de linguistes et de didacticiens, on a redécouvert l'IC et ses opportunités en tant qu'alternative possible de communication entre des locuteurs appartenant à des espaces linguistiques et culturels différents. Cependant, en dépit des progrès enregistrés dans le champ de la réflexion et dans la production de matériels d'exploitation pédagogique, elle a du mal à trouver une place dans le système de l'enseignement des langues et dans les pratiques de classe. Notre article va présenter, à partir de quelques expériences scolaires d'IC en contexte grec, ses vertus en tant que déclencheur ou soutien des apprentissages d'autres langues. Dans quelle mesure l'enseignement du FLE pourrait-il en profiter ?

1. L'IC entre opportunités et barrières

« La mondialisation sera ce qu'on en fera », affirmait Dominique Wolton, lors d'une conférence prononcée dans le cadre du colloque annuel de la francophonie mis en place par l'Université « Al. I. Cuza » de Iași. Nous partageons totalement ce point de vue. En tant que professeurs de langues, nous n'avons pas le droit de rester de simples témoins des phénomènes linguistiques que la mondialisation entraîne. Dans le monde réel ou virtuel, des langues différentes dont le nombre de contacts a grandi, ces dernières décennies, de manière exponentielle, nous mettent en situation de devoir gérer avec plus d'efficacité nos propres connaissances linguistiques. La représentation que l'on a de ce que c'est que « maîtriser une langue étrangère » se voit remise en question et l'on se demande de plus en plus s'il est opportun d'atteindre le niveau de sa connaissance parfaite avant de se lancer dans des échanges

ou s'il n'est pas plus raisonnable d'accepter avec plus de courage le changement et de mettre en place de nouveaux modèles d'apprentissage.

On doit évoluer au rythme du monde dans lequel on vit. Dans ce monde, on assiste non seulement à une nouvelle dynamique des contacts interlinguistiques, mais l'inter- et le trans-disciplinaire règnent sur le monde du travail, ayant comme principe un enrichissement global et innovant, à partir de différentes disciplines qui s'appuient l'une sur l'autre pour faire avancer le tout. Et pendant ce temps-là, nous, à l'école, nous restons prisonniers d'une vision morcelée du savoir et, par conséquent, de couloirs parallèles entre les disciplines, voire entre les langues proposées par les programmes d'études. Pour aller au-delà des frontières qui nous obligent de travailler les langues une par une, nous nous proposons dans le présent article de réfléchir sur l'IC.

Qu'est-ce que l'IC ? La bibliographie sur ce sujet est extrêmement riche (Jamet et Spiță, 2010). Retenons-en la définition proposée par Klein (2004 : 405 ; Meissner, 2004) : selon lui, l'IC représente « la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise, sur la base d'une autre langue ». Cette « autre langue » est sûrement la langue maternelle, mais elle peut être aussi toute autre langue dont on a une connaissance totale ou fragmentaire. On va l'appeler « langue pont ». Les activités expérimentales proposées au 11^e collège d'Héraklion représentent un exemple de comment se servir de la langue française comme d'une « langue pont » conduisant vers d'autres langues. C'est un exemple précieux, et ce, pour deux raisons : d'un côté, ces activités constituent un excellent vecteur de motivation à l'apprentissage du FLE et, de l'autre, elles répondent aux besoins de la recherche expérimentale dans le domaine. Après le travail déployé par les équipes internationales de recherche en IC et soutenu par des financements importants, surtout européens¹, on dispose aujourd'hui d'un appareil théorique remarquable, d'une vaste bibliographie (voir le dernier bulletin AUF², consacré à l'IC) et d'un nombre significatif d'instruments d'exploitation didactique : manuels, matériels audio et vidéo, plateformes numériques. Cependant, en dépit de tous ces développements, les stratégies intercompréhensives n'arrivent pas à trouver leur place dans les pratiques de classe. La barrière principale est, semble-t-il, notre résistance au changement, comme John M. Keynes l'observait avec finesse : « The difficulty lies, not in the new ideas, but in escaping from the old ones, which ramify, for those brought up as most of us have been, into every corner of our minds » (Escudé et Janin, 2010 : 57).

Il est peut-être vrai qu'on a du mal à changer les représentations que l'on a de l'enseignement/apprentissage des langues. Un exercice de réflexion afin d'identifier en quoi le modèle de l'IC est atypique s'avère intéressant et utile. Nous en retiendrons quatre éléments, selon nous, les plus saillants. Le premier correspond à l'impératif du décloisonnement : rappelons le fait que l'IC fait partie des approches plurielles, dont le dénominateur commun directement observable est celui de circuler entre les langues, en faisant travailler en classe sur au moins deux langues simultanément. Le deuxième tient au domaine de l'évaluation et introduit de nouveaux concepts, comme celui de « compétences partielles » (Blanche-Benveniste, 2001),

en privilégiant la compétence réceptive, ou celui de « compétence d'interproduction » (Capucho, 2017), en train d'être étudié dans le cadre du projet européen EVAL-IC (voir 3, ci-dessous). Le troisième élément, considéré comme assez perturbateur pour l'enseignant mais bien profitable, en tant que facteur de motivation positive pour l'apprenant, nous oblige à une réévaluation de la place accordée aux « bons amis » (similarités, transparences, ressemblances) au détriment des « faux amis », classiquement évoqués de manière prioritaire, avec des effets psychologiques considérables, en rapport direct avec l'image que l'on transmet de la langue française, vue comme langue « difficile à apprendre ». Enfin, la reconnaissance du droit à l'approximation, du droit de se libérer de l'obsession inhibitoire de la perfection comme condition préalable à la communication.

Autant de « barrières » pour les enseignants perfectionnistes que nous sommes ! Mais ces difficultés peuvent être transformées à travers un usage intelligent et astucieux, en autant d'atouts ou, comme le titre que nous avons proposé le suggère, en autant de vertus. Cela est possible dans la mesure où l'on réussit à développer chez les apprenants deux choses : une attitude et un savoir. Il s'agit d'une attitude positive vis-à-vis des langues (c'est ce que Pierre Janin appelle « bonne volonté linguistique ») et un « savoir pragmatique de la gestion du sens » (Janin, 2015 : 49). L'étude de cas que nous présenterons concerne des apprenants non-romanophones qui, grâce aux stratégies intercompréhensives, accèdent, à partir du français, à d'autres langues romanes.

2. L'actualité de l'enseignement du français en Grèce

En tant que professeurs de FLE, nous sommes tous préoccupés par la baisse de l'intérêt du public apprenant pour le français. Baisse qui est malheureusement devenue de l'ordre de l'évidence et qui est confirmée statistiquement par des éléments contextuels intéressants, dans le *Livre blanc de l'enseignement du français* (Serrano et Custer, 2014), publié conjointement par l'Observatoire de la Langue française et de la diversité linguistique et culturelle au sein de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF). Le chapitre consacré à la Commission de l'Europe Occidentale³ le montre bien : dans cette région du monde, à l'école primaire, s'il y a enseignement d'une langue étrangère, il s'agit presque toujours de l'anglais à l'exception des pays anglophones (l'Irlande et le Royaume-Uni) où le français est première langue vivante et de certaines régions (par exemple, les régions frontalières comme la vallée du Rhin en Allemagne du Sud) ; au niveau secondaire, la situation est identique puisque partout, sauf en Belgique, en Irlande et au Royaume-Uni, où le français est Langue vivante étrangère 1 (LVE 1), l'anglais est première langue étrangère enseignée ; pour l'enseignement supérieur, la prédominance de la langue anglaise se maintient, même si l'éventail de langues enseignées s'enrichit considérablement. En général, là où l'anglais est première langue étrangère, c'est le français qui est proposé le plus souvent en LVE 2, mais il se trouve souvent en concurrence forte avec l'allemand et l'espagnol. Le nombre d'heures proposées par semaine dépend du pays et du niveau : à titre

général, on pourra dire entre deux et quatre cours par semaine, la durée d'un cours pouvant varier entre 45 et 90 minutes. En dépit du discours officiel en faveur du plurilinguisme et pour des raisons tenant le plus souvent à des restrictions financières, on se dirige doucement vers un modèle de communication étayé par ce qu'on peut appeler un « monolinguisme fonctionnel ».

C'est aussi le cas de la Grèce, qui compte parmi les États membres de l'OIF depuis 2004, ainsi que de l'Assemblée parlementaire de la francophonie, depuis 2011. La principale langue étrangère des Grecs est l'anglais. Du français, on dit qu'il est surtout parlé dans les classes aisées, l'élite, de même que dans le secteur du tourisme. C'est encore, semble-t-il, la deuxième langue étrangère la plus étudiée par les Grecs, tout juste devant l'allemand, mais cette place est très fragile. Son enseignement commence à partir des deux dernières classes du primaire, au choix avec l'allemand. En première année de collège, au lieu de poursuivre à un niveau plus élevé l'apprentissage de cette langue, les collégiens ont la possibilité d'interrompre l'apprentissage de la LVE 2 déjà enseignée et d'opter pour l'autre langue offerte. Cette pratique assez commune représente un facteur dont les conséquences sont très négatives, vu l'hétérogénéité du niveau de compétence des apprenants réunis dans le même cours. Enfin, au lycée les élèves peuvent à nouveau choisir en première année une seule langue étrangère, parmi l'anglais, le français et l'allemand, tandis qu'au programme d'études de la terminale apparaît une deuxième langue étrangère comme matière d'option.

À cette discontinuité s'ajoutent d'autres facteurs perturbateurs. Une enquête menée au niveau national par l'Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire⁴ dans le cadre du projet du *Livre blanc* fournit quelques données tout aussi significatives. On apprend que le français est dispensé à raison de seulement deux heures par semaine, malgré le fait qu'en 1993, lorsqu'une LVE 2, au choix entre le français et l'allemand, avait été introduite dans tous les collèges, elle était enseignée à raison de trois heures par semaine. C'est à la rentrée 2005 que le Ministère hellénique de l'Éducation Nationale et des Cultes a malheureusement décidé la diminution du nombre d'heures de l'enseignement de LVE 2 de trois à deux heures hebdomadaires, malgré les vives protestations des associations professionnelles de langues vivantes. Cette diminution rend les objectifs de l'enseignement du français difficilement atteignables, déclarent les professeurs interviewés. Les objectifs ne correspondent pas vraiment aux attentes des parents et des apprenants, et le problème relève aussi bien du nombre d'heures d'enseignement (deux heures par semaine, « ce n'est pas assez ») que du nombre d'élèves (quelquefois plus de 27 élèves par classe). Or, selon la dernière décision ministérielle (J.O. n° 1324 du 11 mai 2016, fascicule B) et la circulaire explicative avec n° 87776/Δ1 du 30 mai 2016) entre autres, relie la deuxième langue à la décision de la majorité des élèves, abolissant ainsi le droit au libre choix personnel des apprenants. Ainsi, comme l'observe Migdalias (2015 : 3), « le français en Grèce, de même que d'autres langues qui réussissent moins bien sur un marché linguistique de plus en plus monopolistique, est en perte de vitesse dans un pays historiquement favorable à l'apprentissage d'une pluralité de langues étrangères ».

Quand on est confronté à la menace d'un monolinguisme centré sur l'anglais, est-il pos-

sible de sauver le statut de la langue française dans le système éducatif grec ? Que doivent faire, dans ce contexte, les enseignants, les apprenants et les autres acteurs du monde du FLE en Grèce ? On recourt à des solutions diverses. Les professeurs de français sont soutenus dans leur mission par les trois associations déjà évoquées. Faute de plus de cours de langues, les élèves se dirigent vers des centres privés de soutien scolaire, afin de pouvoir décrocher un certificat officiel tel que le DELF, fortement convoité parce qu'il peut s'avérer nécessaire pour obtenir un emploi. Autre phénomène très répandu : les cours particuliers à domicile. Selon un rapport des experts européens en sciences sociales de l'éducation et de la formation portant sur l'enseignement parallèle en Europe, la Grèce se place au premier rang dans ce domaine au sein de l'Union Européenne (Migdalias, 2015 : 4).

Ce qui est important pour nous, auteures de cet article et acteurs d'une expérience pédagogique innovante, c'est de partager avec le lecteur la conviction qu'à l'heure actuelle, devant une quantité de difficultés auxquelles il faut faire face et en tenant compte des circonstances, l'IC s'avère être une bonne solution. Dans un contexte comme celui que nous venons de décrire, le premier objectif serait la création d'un climat scolaire positif faveur de la langue proposée, ensuite la motivation pour la continuité de la LVE 2 du primaire au collège, et puis le passage de cette langue au lycée comme LVE 1. Pour atteindre ce but, il est essentiel de créer et de maintenir une image favorable de cette langue. Il faut toujours chercher les moyens de garder l'intérêt, de nourrir l'imagination et de renouveler la volonté chez les apprenants. C'est justement là que l'IC prend le relais pour améliorer la participation et garantir l'intérêt des élèves. En effet, les pratiques liées à l'IC sont perçues comme un cours presque différent, puisque on n'a plus affaire à l'enseignement d'une langue, comme on s'y attendrait, mais à l'exploitation d'une multitude d'éléments provenus de différentes langues qui, pourtant, se rejoignent autour des connaissances déjà acquises et bien établies.

3. L'intercompréhension en classe de FLE : une expérience personnelle

L'idée qui nous semble profitable au plus haut point est de faire fleurir des attitudes favorables à la diversité, qu'il s'agisse de nouveaux courants de pensée ou de nouveaux modes de vie, et d'assurer pour chaque individu un véritable choix démocratique des possibilités d'action. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères constitue une opportunité intéressante de promouvoir ces valeurs universelles, lesquelles présentent des couleurs diverses selon la culture.

Les activités présentées ci-après proposent des pratiques intercompréhensives afin de développer chez les apprenants une attitude positive d'ouverture vers les langues, celles connues mais aussi celles plus ou moins connues, et en même temps elles révèlent l'importance qu'on devrait accorder à cette approche lors de la préparation des projets européens, puisqu'il est vrai que l'espace des projets européens devrait être un lieu privilégié pour la promotion des idées de l'IC.

Tout au long des activités proposées, les élèves sont incités, dans un premier temps, à

observer afin de faire des connexions entre leur pré-acquis linguistique et le (con)texte à comprendre, à associer et à reconnaître les langues, puis, dans un deuxième temps, à travailler sur le texte en essayant de comprendre ou même de réutiliser des phrases dans une langue inconnue à partir d'hypothèses interprétatives qui, par la suite, seront confirmées ou pas.

1^{re} activité :

La première activité est conçue pour le lycée. L'expérience prouve qu'elle s'avère être très efficace pour les élèves de terminale dont le niveau de compétence est hétérogène et qui ne consacrent pas beaucoup de temps au travail à la maison. Grâce aux stratégies interactives et au travail d'équipe, les élèves comparent, observent, réutilisent les éléments retenus et arrivent à leurs propres conclusions. Ils se servent de leur bagage langagier déjà acquis pour activer un mécanisme de perception les conduisant à la compréhension.

Plan du cours

Durée : trois séances de deux heures.

Niveau en français : A1+.

Objectifs généraux :

- Faire découvrir la notion d'IC ;
- Revaloriser les connaissances en français des élèves ;
- Les inciter à découvrir la notion de « parenté linguistique » ;
- Éveiller leur intérêt pour les langues ;
- Les motiver à se servir du français afin d'en découvrir d'autres ;
- Stimuler l'intérêt d'apprendre le français.

Objectifs spécifiques :

- S'appropriier quelques expressions de base en différentes langues romanes (français-espagnol-portugais-italien-roumain) pour exprimer des actes de langage simples comme, par exemple, se saluer, s'excuser, exprimer l'accord ou le désaccord, etc.

Document support : des feuilles avec les mots et les expressions nécessaires en différentes langues, mélangées et sans traduction.

Consigne 1. 1. : Vous participez à un échange Erasmus+ avec des élèves français, espagnols, portugais, italiens et roumains. Le premier jour, les responsables vous ont distribué des fiches avec le vocabulaire de base, sans préciser à chaque fois la langue présentée. Essayez de faire le tri et préparez un tableau avec les expressions ci-dessous dans toutes les langues.

Français	Espagnol	Portugais	Italien	Roumain
Bonjour	Buenas días	Bom dia	Buongiorno	Bună ziua
Bonsoir				
Au revoir				
Oui				
Non				
Pardon				

Consigne 1. 2. : En étudiant les listes des expressions en chaque langue (voir Annexe), essayez de relever les similarités et les différences. Quelles sont vos conclusions ?

Consigne 1. 3. : Regroupez les phrases interrogatives ci-dessous. Quels sont les mots interrogatifs dans les différentes langues ? Faites de même pour les phrases négatives. Quelles conclusions en retenir ?

Consigne 1. 4. : À partir de vos observations personnelles (individuelles ou en binôme / équipe), essayez de former des questions en différentes langues et d'y répondre négativement.

2^e activité :

Pour se comprendre, il faut communiquer : de l'intercompréhension aux Droits de l'homme

La deuxième activité se déroule au sein d'un projet e-Twinning qui porte sur la collaboration virtuelle entre des classes de collège de cinq pays différents et qui travaillent en commun sur le thème des Droits de l'homme.

Plan du cours

Durée : trois séances de deux heures.

Niveau en français : A1+.

Objectifs généraux :

- Faire découvrir la notion d'IC ;
- Revaloriser les connaissances en français des élèves ;
- Les inciter à prendre conscience de la notion de « parenté linguistique » ;
- Éveiller leur intérêt pour les langues ;
- Stimuler l'intérêt d'apprendre le français.

Objectifs spécifiques :

- Se familiariser avec la thématique des droits de l'homme ;
- Découvrir la Déclaration universelle des droits de l'homme en différentes langues ;
- Étudier le premier article de la Déclaration de droits de l'homme ;
- Explorer le vocabulaire en langues romanes relatif à ce sujet.

Consigne : votre collègue participe à un projet e-Twinning et avec vos partenaires européens vous travaillez sur le texte de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Vous devez préparer une fiche avec le titre (Déclaration des droits de l'homme) et le premier article dans les différentes langues, mais votre ordinateur ne reconnaît pas le logiciel utilisé, et vous recevez les informations nécessaires pêle-mêle. Essayez d'établir le lien entre chaque titre et l'article qui lui correspond et de deviner en quelle langue ils sont écrits (Catalan, Espagnol, Français, Italien, Portugais, Roumain).

	Titres dans les différentes langues	F	P	E	I	R	C	Numéro de l'article
a.	Declaració Universal de Drets Humans							
b.	Declaração Universal dos Direitos Humanos							
c.	Dichiarazione universale dei diritti umani							
d.	Declarația universală a drepturilor omului							
e.	Declaración Universal de Derechos Humanos							
f.	Déclaration universelle des droits de l'homme							

Articles⁵ :

1. *Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.*
2. *Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència, i han de comportar-se fraternalment els uns amb els altres.*
3. *Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.*
4. *Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.*
5. *Toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și în drepturi. Ele sunt înzestrate cu rațiune și conștiință și trebuie să se comporte unele față de altele în spiritul fraternității.*
6. *Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza.*

3^e activité :

Je suis enfant, j'ai des droits, je peux vous le dire en plusieurs langues !

La dernière activité est destinée aux élèves de cinquième et sixième de l'école primaire grecque. Elle est inspirée d'un manuel du Conseil de l'Europe portant sur l'éducation aux Droits de l'Homme et des Enfants. Il s'agit du manuel *Repère Juniors*⁶.

Plan du cours

Durée : deux séances de deux heures

Groupe cible : élèves en cinquième – sixième du primaire

Niveau de compétence en français : A1.

Objectifs généraux :

- Faire découvrir la notion de l'IC ;
- Établir le lien entre le cours de français et la Journée mondiale des droits des enfants ;
- Inciter les élèves à explorer les Droits de l'homme ;
- Découvrir les autres langues romanes et les reconnaître.

Objectifs spécifiques :

- Découvrir le vocabulaire des Droits des enfants ;
- Se familiariser avec l'expression *avoir droit à* ;
- Étudier les articles contractés (*au, à la, à l', aux*).

Consigne : Vous faites partie de deux groupes d'experts qui font une enquête sur le respect des droits des enfants dans une région. Vous avez la carte avec les droits fondamentaux des enfants en français dans le bon ordre⁷. Vous avez un deuxième document avec tous les droits mélangés en italien, en espagnol, en portugais et en roumain. Les équipes doivent reconstituer l'ordre des droits à partir de la variante en français en identifiant en même temps les différentes langues. Le groupe d'experts qui finit le premier gagne.

Chaque enfant a droit à la protection.

Chaque enfant a droit à l'éducation.

Chaque enfant a droit aux soins médicaux.

Chaque enfant a droit aux loisirs et aux jeux.

Chaque enfant a droit à un nom et à une nationalité.

Chaque enfant a le droit de choisir sa religion.

Chaque enfant a droit à l'information.

Chaque enfant a le droit d'appartenir à une association.

Chaque enfant a droit de vivre avec sa famille.

Chaque enfant a droit à la justice.

En guise de conclusion

Si le plurilinguisme est une capacité humaine, « une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 12), il revient à l'École, dans le cadre de la scolarité obligatoire puis dans le système éducatif de second degré, professionnel et/ou supérieur, de faire prendre conscience de ce capital personnel des apprenants, de le valoriser, de le fonctionnaliser et de l'accroître de manière à ce que chaque locuteur puisse continuer à enrichir son répertoire par des apprentissages autonomes.

Commençons par retenir le témoignage du professeur en charge de la classe, immédiatement après l'expérimentation :

Loin d'être une spécialiste en intercompréhension, je suis vraiment une amatrice fascinée par l'ouverture et les perspectives offertes par une telle approche. J'ai essayé d'appliquer certaines pratiques dans mes classes de français qui s'étalent du primaire au lycée. Une expérience vraiment enrichissante aussi bien pour moi que pour mes élèves. Ces expériences m'ont permis de tirer certaines conclusions très positives concernant l'image du français chez les élèves grecs.

Comme on a pu le constater, les démarches didactiques liées à l'IC s'appuient sur une conception de fluidité des formes linguistiques et favorisent certaines pratiques telles que l'approximation, l'association, l'analogie, etc. Ces pratiques conduisent assez vite l'élève à prendre conscience de son propre potentiel plurilingue. Le fait de vraiment pouvoir comprendre une langue qu'il ne maîtrise pas en s'appuyant sur ses connaissances d'une autre langue fonctionne de manière très encourageante pour lui et de manière très valorisante pour la langue elle-même, qui occupe désormais à ses yeux une autre place. Cette constatation fonctionne comme un moteur qui accélère la motivation pour l'apprentissage des langues chez l'apprenant.

Le travail en IC demande par ailleurs une approche critique, analytique et synthétique et invite les élèves à redécouvrir ces qualités presque perdues dans l'univers cyber/numérique. En outre, insister sur l'argument que le français peut servir de « langue pont » vers les autres langues romanes et qu'il peut fournir à tout intéressé les outils et les moyens pour accéder plus facilement à une autre langue, pèse beaucoup sur le choix d'une deuxième langue au long du parcours scolaire. Si l'on est d'accord sur le fait que beaucoup reste à faire pour surmonter les difficultés que traverse actuellement le FLE en Grèce, qu'il s'agisse de la fragilité de son statut ou de la menace que cette langue devienne une matière scolaire désuète, essayons d'innover ! D'où l'intérêt particulier de la mise en valeur du français comme « langue pont » vers l'espace romanophone, en exploitant les vertus pédagogiques de l'IC.

Références bibliographiques

- BLANCHE-BENVENISTE C., 2001, « Le polyglotte et le métèque », *Le français à l'université* (revue universitaire de la francophonie), AUF, n° 7, p. 5-6.
- CAPUCHO F., 2017, « Interactions professionnelles plurilingues : entre intercompréhension et interproduction », dans E. GALAZZI et M.-C. JAMET (dir.), « Les z'oraux – Les français parlés entre sons et discours », *Repères DoRiF*, Rome, DoRiF Università. Disponible sur : <http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=335>.
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G. /CONSEIL DE L'EUROPE (Division des Politiques linguistiques), 2009 [1997], *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/168069d29c>> [version révisée].
- ESCODÉ P. et JANIN P., 2010, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- JAMET C. et SPIȚĂ D., 2010, « Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur », dans C. FERRÃO TAVARES et C. OLLIVIER (dir.), « O conceito de intercompreensão : origem, evolução e definições », *Redinter-Intercompreensão*, vol. 1, p. 9-28.
- JANIN P., 2015, « L'intercompréhension entre les langues – Tout (ou presque) ce que vous avez toujours voulu savoir sur l'intercompréhension », *Lingua E Nuova Didattica*, anno XLIV, n° 2, p. 9-28.
- MEISSNER F.-J., MEISSNER C., H. G. KLEIN et T. D. STEGMANN (éd.), 2004, *EuroComRom – les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Editiones EuroCom / Shaker Verlag.
- KLEIN H. G., 2004, « L'eurocompréhension (Eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 136, p. 403-418. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-403.htm>>.
- MIGDALIAS N., 2015, « L'enseignement/apprentissage du FLE en Grèce en période de crise : l'exemple de Kavala », *TDFLE (Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère)*, n° 69. Disponible sur : <<http://revue-tdfle.fr/varia/numero-69/20-l-enseignement-apprentissage-du-fle-en-grece-en-periode-de-crise-l-exemple-de-kavala>>.
- SPIȚĂ D., 2016, « Compte-rendu d'expérience : l'intercompréhension en classe de langues, c'est bien possible ! », dans J.-P. DE GAUDEMA (dir.), « L'intercompréhension : fonctionnement, formation et enseignement », *Le français à l'université – Bulletin des départements de français dans le monde*, AUF, n° 3. Disponible sur : <<http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2310>>.
- SERRANO HERRAS J. et CUSTER G., 2014, « Commission de l'Europe de l'Ouest », in A. WOLFF (dir.), *La langue française dans le monde*, Paris, Nathan. Disponible sur : <<https://www.francophonie.org/La-langue-francaise-dans-le-monde.html>>.

Sitographie

- *Repères Juniors*, 2008, N. FLOWERS (dir.), EYC Budapest – Conseil de l’Europe. Disponible sur : <http://www.eycb.coe.int/compasito/pdf/Compasito%20FR_book.pdf>.
- *Universal Declaration of Human rights*, United Nations, Department of Public Information, New York. Disponible sur : <<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=frn>>.

Notes

¹ Retenons comme exemples, parmi les innombrables projets européens de recherche en IC, ceux auxquels l’Université Al. I. Cuza de Iași a participé ou participe à présent : 2016-2019 : « Évaluation des compétences en intercompréhension : réception et interactions plurilingues » (EVAL-IC), coordonné par l’Université de la Réunion, Paris, France ; 2012-2015 « Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l’Intercompréhension À Distance » (MIRIADI), coordonné par l’Université Lyon 2 ; 2011-2012 : « Programme Intensif Erasmus FORMICA (FORMATION à l’InterCompréhension Appliquée) », coordonné par l’Université Ca’Foscari-Venezia ; 2008-2011 : « Rede Europeia de Intercompreensão » (REDINTER), coordonné par l’Université catholique de Viseu, Portugal ; 2008-2010: « Formation de formateurs à l’intercompréhension en Langues Romanes » (Galapro), coordonné par l’Université d’Aveiro, Portugal.

² Voir Doina Spiță (2016).

³ La Commission de l’Europe Occidentale (CEO) est une des huit commissions de la FIPF. La Grèce y est rattachée.

⁴ L’Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire (APF f.u.-Grèce), créée en 1975 et dont le siège est situé à Athènes, déploie son action dans les domaines de la promotion, du développement et de la diffusion de la langue et de la culture françaises. Le soutien des professeurs de français en Grèce est également une de ses missions primordiales (voir son site : <<http://apf.apf.gr/>>). À part l’APF f.u.-Grèce, il y a plusieurs structures associatives au niveau régional dont les plus importantes sont l’APLF (l’Association des professeurs de langue et littérature françaises diplômés de l’Université), déployant son action surtout en Grèce du Nord et dont le siège est à Thessalonique, et l’UPFC (l’Union des professeurs de français de Crète), dont le siège est à Héraklion, au sud de la Grèce.

⁵ Disponible sur : <<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=frn>>.

⁶ Disponible sur : <http://www.eycb.coe.int/compasito/fr/chapter_0/3_int.html>.

⁷ Disponible sur : <http://www.eycb.coe.int/compasito/fr/chapter_4/4_25.asp>.

ANNEXE

ANNEXE

Français	Espagnol	Roumain	Italien	Portugais
Bonjour	Buenos días	Bună ziua	Buongiorno	Bom dia
Bonsoir	Buenas tardes	Bună seara	Buonasera	Boa tarde
Au revoir	Adiós	La revedere	Arrivederci	Adeus
A plus tard	Hasta Luego	Pe curând	A dopo	Até Logo
Oui	Sí	Da	Si	Sim
Non	No	Nu	No	Não
S'il vous plaît	Por favor!	Vă rog!	Per favore!	Se faz favor
Merci	Gracias	Mulțumesc	Grazie	Obrigada
Merci beaucoup !	¡Muchas gracias!	Vă mulțumesc!	Grazie mille	Muito obrigado!
Merci pour votre aide	Gracias por su ayuda	Vă mulțumesc pentru ajutorul dumneavoastră	Grazie per il suo aiuto	Obrigada pela sua ajuda
Je vous en prie	De nada	Cu plăcere	Prego	De nada
D'accord	De acuerdo	De acord	Va bene	De acordo !
Quel est le prix s'il vous plaît ?	¿Cuánto cuesta?	Cât costă, vă rog	Quanto costa, per favore?	Quanto custa por favor?
Pardon !	¡Discúlpeme!	Pardon!	Mi scusi !	Desculpe !
Je ne comprends pas	No comprendo	Nu înțeleg	Non ho capito	Não compreendo
J'ai compris	Comprendí	Am înțeles	Ho capito	Compreendi
Je ne sais pas	No sé	Nu știu	Non so	Não sei
Interdit	Prohibido	Interzis	Vietato	Proibido
Où sont les toilettes s'il vous plaît ?	¿Dónde están los baños?	Unde este toaleta, vă rog?	Dov'è il bagno per favore ?	Onde é a casa de banho por favor?
Bonne année !	¡Feliz año nuevo!	Un an nou fericit !	Buon anno!	Feliz ano novo!
Bon anniversaire !	¡Feliz cumpleaños!	La mulți ani !	Buon compleanno!	Feliz aniversario!
Joyeuses fêtes !	¡Felices fiestas!	Sărbători fericite !	Buone feste!	Boas festas!
Félicitations !	¡Felicidades!	Felicitări !	Congratulazioni!	Parabéns

« J'apprends le français en chantant » : proposition d'un modèle didactique transdisciplinaire d'enseignement de la langue française en Grèce

Kalliopi STIGKA

Enseignement public
& Université Lyon 2

Evangelia KOPSALIDOU

Université Démocrite de Thrace

1. Prologue

Le 6 décembre 2001, à l'issue de l'Année Européenne des Langues, le Conseil de l'Europe avec le soutien de l'Union Européenne, a décidé de déclarer le 26 septembre comme étant la « Journée Européenne des Langues ». Il s'agit d'une campagne européenne ayant pour objectifs la sensibilisation de la population à la richesse de la diversité linguistique au sein de l'Union Européenne, l'encouragement du multilinguisme et l'apprentissage des langues tout au long de la vie, ce qui favorise la compréhension interculturelle (Kokkidou et Laski, 2008 : 23).

« J'apprends une langue signifie j'apprends une culture » (Baharaki, 2015 : 22) car la langue n'est qu'une manière vivante d'expression de la civilisation. En ce qui nous concerne, nous avons eu toutes les deux la chance de connaître, d'aimer et de nous inspirer de la langue et de la culture françaises. Maintenant, nous essayons, en tant que professeures d'éducation musicale à des niveaux différents de l'éducation grecque, de transmettre nos connaissances et notre amour pour la langue et la culture françaises.

Plus concrètement, inspirées par les propositions de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) concernant l'utilisation de la musique dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et dans le cadre de la promotion et du développement de « l'enseignement holistique » fondé, entre autres, sur la théorie de « la transdisciplinarité » tant soutenue par les nouveaux programmes d'études proposés par le Ministère hellénique de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes, nous tentons d'utiliser la musique et plus particulièrement la chanson française lors de nos cours de musique.

Selon les programmes d'études pour l'enseignement primaire et secondaire en vigueur en Grèce, les élèves doivent apprendre obligatoirement deux langues (l'anglais et le français ou l'allemand). La contribution de la musique – notamment de la chanson – à l'introduction et à

la compréhension plus fine des règles et de la structure d'une langue étrangère est significative. D'ailleurs, toute la beauté d'une langue est issue de sa propre musicalité. Les rimes dans les chansons pour enfants – mais aussi pour les adolescents et les adultes – sont riches en sons. En même temps, les mélodies des chansons pour enfants sont riches en rythmes ; d'ailleurs, c'est la stabilité et la répétitivité de ces rythmes qui attirent l'attention des enfants sur des mots précis, des accents et des dynamiques.

De plus, les chansons peuvent servir de point de départ pour des jeux et des histoires sonores, des dialogues et des théâtralisations constituant ainsi un moyen simple et efficace afin d'impliquer les élèves dans des activités créatives. L'analyse poético-musicale des chansons et leur contextualisation dans le cadre sociopolitique dans lequel elles ont vu le jour, contribuent à accroître l'intérêt des élèves plus âgés qui aiment s'occuper aussi bien de la langue des chansons que de la civilisation/culture, en général, du pays d'origine de ces chansons.

En outre, les élèves de l'enseignement préscolaire et primaire, à travers les jeux de chansons constitués de peu de mots et de répétitions mélodiques et rythmiques, gagnent peu à peu en confiance en soi, en assurance – en ce qui concerne leur voix –, et s'habituent à des langues différentes. Les chansons, qui demandent de synchroniser le mouvement corporel avec la parole, ainsi que de faire participer d'autres élèves, contribuent au développement de l'écoute intérieure, si indispensable aussi bien en musique et en lecture qu'en situation de conversation avec des natifs.

La musique, intimement liée à la langue, contribue, selon des recherches, à l'acquisition du système linguistique dès la petite enfance, puisque le bébé commence à reconnaître les éléments constitutifs de sa langue maternelle grâce à ses caractéristiques musicales et à sa prosodie (Deliège et Sloboda, 1996). Plus spécifiquement, la musique liée à la parole et au mouvement constitue un élément essentiel de la culture enfantine. Les nombreuses chansons pour enfants, les berceuses, les jeux de chansons, les virelangues, etc., que l'on peut rencontrer dans toutes les cultures, peuvent être utilisés dans le cadre d'un cours de langue dès la petite enfance. L'écoute de pièces courtes ou d'extraits musicaux se prêtent à la description orale ou écrite d'images ou de sentiments par les jeunes élèves ; il faut ajouter ici que la mise en musique d'un texte peut aboutir à sa plus profonde compréhension (Apostolidou, 2007).

Par ailleurs, il a déjà été prouvé que la langue et la musique ont des points communs, comme les caractéristiques physiques des sons qui les constituent (fréquence, densité, durée, etc.), la hauteur, l'intensité, la répétitivité, le rythme, le phrasé, etc. C'est pourquoi le développement du langage/de la parole et celui de la musique suivent des processus identiques lors de la petite enfance alors qu'ils se différencient peu après (Hargreaves, 1987 ; 2004¹ ; Gardner, 1983) ; quant à la chanson, spontanée ou non, elle joue un rôle principal dans l'ensemble du développement de l'enfant.

La chanson est une forme d'expression internationale et constitue un objet idéal pour l'étude de la relation intime entre langage et musique, à travers la prosodie de la langue qui influence le rythme de la chanson. Des études sur le développement des enfants ont mon-

tré qu'ils peuvent mémoriser plus facilement les vers que la mélodie. Comme le rappelle le spécialiste en psychologie du rythme, Paul Fraisse, « les textes rythmés sont plus facilement appris que les textes non rythmés » (Fraisse, 1974 : 68). C'est pourquoi, certains musico-pédagogues, comme Gordon (2007), proposent d'enseigner séparément le texte de la mélodie, alors que d'autres insistent sur l'apprentissage holistique et l'enseignement du texte et de la musique parallèlement (Makropoulou et Varelas, 2005 : 40).

2. Méthode – Déroulement

Dans le cadre de ce travail, nous proposerons trois plans de cours destinés à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Tous les trois peuvent être considérés également comme des modèles didactiques interdisciplinaires d'apprentissage du français à travers l'enseignement de chansons françaises. Dans les trois cas, la réalisation de co-enseignements entre professeurs de langue française et professeurs d'éducation musicale est indispensable.

Plus précisément, nous avons choisi les chansons : « Sur le pont d'Avignon », « Un, deux, trois », et « Le Déserteur » pour les trois modèles didactiques respectivement, car, entre autres, elles peuvent servir à l'apprentissage des nombres en français, à l'enrichissement du vocabulaire des élèves, à l'initiation à certaines caractéristiques mélodiques et rythmiques et à la compréhension de la relation entre rythme poétique et rythme musical.

Les objectifs de ces enseignements transdisciplinaires sont :

- L'initiation des étudiants et des élèves à la langue et à la culture françaises ;
- L'enrichissement de leur vocabulaire en français ;
- La compréhension de la prononciation et de l'accentuation des mots en langue française ;
- La compréhension de la prosodie de la langue française en l'associant au rythme musical, et
- Le lien entre la langue et la musique.

Dans le cadre de ces enseignements, les étudiants-élèves sont appelés à chanter, à écouter activement la musique, à utiliser des percussions rythmiques et mélodiques et à réciter rythmiquement.

Nous considérons donc que le développement de ces modèles didactiques nous aidera à prouver l'efficacité de la chanson en tant qu'outil d'apprentissage du français.

2. 1. Premier Plan de cours (enseignement préscolaire)

Le premier Plan de cours, destiné à l'enseignement préscolaire, a été réalisé lors de l'année académique 2010-2011, dans le cadre du cours « Mouvement-Expression-Rythme » que Madame Kopsalidou assurait au Département des Sciences de l'Éducation Préscolaire de l'Université Démocrite de Thrace, par un groupe d'étudiants – futurs enseignants en école

maternelle – qui n'étaient pas tous francophones.

Thème : la chanson enfantine (ronde rimée) « Sur le pont d'Avignon ».

Activité principale : mouvement-mimétique.

Durée : 45 minutes.

Objectifs :

- Initiation à la langue française ;
- Accompagner les mouvements mimétiques des étudiants par les vers de la chanson qu'ils écoutent avec le lecteur CD et que l'enseignante traduit en grec.

Matériel :

- Lecteur CD ;
- L'enregistrement de la chanson « Sur le pont d'Avignon » (que vous pouvez trouver sur YouTube²) ;
- Espace propice au mouvement.

Déroulement :

1. L'enseignante fait écouter aux étudiants l'enregistrement de la chanson « Sur le pont d'Avignon ».
2. L'enseignante suscite une discussion sur le pays d'origine de la chanson, la langue et la culture de ce pays.
3. Les étudiants écoutent de nouveau la chanson et l'enseignant traduit les vers en expliquant le contenu sémantique.
4. L'enseignante écrit sur le tableau les mots décrivant les métiers que les étudiants doivent mimer. Ils lisent et répètent en cœur (tous ensemble) ces mots jusqu'à ce qu'ils apprennent à les prononcer correctement et qu'ils se souviennent de leur sens.
5. Debout, en cercle, ils écoutent la chanson et la présentent par des mouvements et mimes appropriés.

Évaluation :

En se fondant sur les questions suivantes, l'enseignant fait ses observations pour le cours :

- Les étudiants se sont-ils initiés à la langue française ?
 - Les étudiants prononcent-ils correctement les mots français qui se réfèrent aux différents corps de métiers rencontrés dans la chanson ?
 - Les étudiants présentent-ils avec des gestes adaptés le contenu sémantique de la chanson ?
 - Les étudiants participent-ils avec enthousiasme à cette activité ?
 - La musique facilite-t-elle leur initiation à la langue française et la mémorisation de certains mots ?
-

2. 2. Deuxième Plan de cours (enseignement primaire)

Le deuxième Plan de cours, destiné à l'enseignement primaire, a été réalisé lors de l'année scolaire 2010-2011, pour un groupe de vingt élèves de la troisième classe (âgés de 9 ans) de la 1^{re} École primaire de Komotini, qui ne parlaient pas français.

Thème : la chanson (comptine) « Un, deux, trois » (que l'on trouve sur YouTube³).

Activité principale : écoute – chant – mouvement.

Durée : deux heures didactiques (90 minutes).

Objectifs :

- Apprendre les nombres de 1 à 12 en français ;
- Apprendre les vers et la mélodie de la chanson.

Matériel :

- Espace propice au mouvement.

Déroulement :

1. L'enseignant chante⁴ avec une voix juste et expressive la chanson en l'accompagnant de mouvements du corps. Il demande aux élèves de la commenter (langue de la chanson, thème de la chanson).
 2. Les élèves expriment leurs pensées. L'enseignant explique le sens des vers. Il discute avec les élèves sur les liens du thème de cette chanson avec d'autres matières enseignées (comme la géographie, les sciences de la vie et de la terre, etc.).
 3. L'enseignant chante de nouveau la chanson et les élèves se mettent à chanter comme ils peuvent. L'enseignant découpe la chanson en quatre parties afin d'aider les élèves à apprendre les nombres de 1 à 12 en français et la prononciation des autres mots de la chanson.
 4. L'enseignant répète rythmiquement les nombres de 1 à 12. Les élèves les répètent jusqu'à ce qu'ils les sachent.
 5. L'enseignant chante de nouveau la chanson en faisant avec sa main les gestes appropriés qui aideront les élèves à placer correctement leur voix. Les élèves chantent en suivant la main de l'enseignant et imitent, s'ils le souhaitent, les gestes de sa main.
 6. Debout, en cercle, les élèves chantent la chanson jusqu'à ce qu'ils l'aient mémorisée, en l'accompagnant de mouvements corporels mimétiques.
 7. Debout, en cercle, ils accompagnent rythmiquement la chanson en tapant leur corps sur le rythme poétique et/ou sur le rythme mélodique et/ou sur les deux en même temps⁵.
 8. Les élèves chantent en solo ou en petits groupes – selon leur volonté –, en se déplaçant librement dans l'espace et en utilisant des mouvements mimétiques.
-

9. L'enseignant et les élèves chantent la chanson debout, tous en rond, pour une dernière fois.

Évaluation :

En se fondant sur les questions suivantes, l'enseignant fait ses observations pour le cours :

- Les élèves ont-ils appris les nombres en français ?
- La chanson aide-t-elle les élèves à améliorer leur prononciation et l'accentuation des mots ?
- Les élèves chantent-ils avec enthousiasme et apprécient-ils cette activité ?
- Les élèves participent-ils à l'apprentissage de la chanson ? (gestes rythmiques, mouvements, mimiques)
- Les élèves utilisent-ils correctement leur voix ?

2. 3. Troisième Plan de cours (enseignement secondaire)

Le troisième Plan de cours, destiné à l'enseignement secondaire, a été réalisé en octobre 2016, pour un groupe de quarante-cinq élèves de la 3^e classe (âgés de 14-15 ans) du collège de Néo Faliro ; la plupart d'entre eux apprennent le français.

Il s'agit d'un modèle didactique transdisciplinaire entre la langue française et la musique, et ce, à travers la parole poétique mise en musique. La chanson choisie a été « Le Déserteur » sur les vers et la musique de Boris Vian.

Thème : la chanson « Le Déserteur » de Boris Vian (que l'on trouve sur YouTube⁶).

Durée : deux heures didactiques (90 minutes).

Objectifs :

- Inciter les élèves à explorer, à ressentir et à comprendre les caractéristiques profondes de la période historique de la création de la chanson, et surtout,
- Se rendre compte « des ponts de communication » – « des ponts socio-humanistes » entre « société et art » et, plus particulièrement entre « histoire – poésie et musique ».

Déroulement :

Le cours est structuré en quatre axes :

1. Contextualisation de la chanson dans l'espace-temps (références historiques, références au poète-compositeur).
2. Étude de la chanson (analyse poético-musicale).
3. Interprétation musicale de la chanson.
4. Évaluation à travers un questionnaire.

Plus précisément, le cours commence avec une référence aux années 1950 ; il s'agit d'une période politiquement mouvementée pour la France qui a été marquée par la fin de la Guerre

d'Indochine en 1954 et le début de la Guerre d'Algérie la même année. Ensuite, nous nous sommes penchées sur les relations entre la France et l'Algérie et les raisons qui ont conduit à la Guerre d'Indépendance de l'Algérie. Nous nous sommes référées par ailleurs aux raisons qui ont inspiré le poète-compositeur Boris Vian et qui l'ont poussé à créer cette chanson engagée (nous avons aussi saisi l'occasion pour parler aux élèves de ce genre musical, souvent controversé, de « la chanson engagée », de son rôle et de son importance tout au long de l'histoire de l'humanité). Puis ont suivi : (a) la lecture des vers de la chanson en français et leur traduction en grec ; (b) l'analyse poétique de la chanson (versification, contenu sémantique) et (c) le repérage de nouveaux mots et expressions que les élèves devraient apprendre. Enfin, l'analyse musicale de la chanson a été proposée ainsi que le déchiffrement, l'apprentissage et la mémorisation de la mélodie.

Lors de la deuxième heure didactique, après que les élèves ont interprété une nouvelle fois la chanson, nous leur avons demandé de répondre au questionnaire suivant qui nous a permis d'évaluer l'efficacité de cet enseignement (les élèves testent aussi leurs connaissances).

- Quelle est la date de composition de la chanson ?
- Quel était le contexte sociopolitique de l'époque en France ?
- Quel est le poète-compositeur de la chanson ?
- Quelle est la structure sémantique de la chanson ?
- Quel est le sens des « expressions » que nous avons intentionnellement soulignées dans le poème pendant le cours ? (comme par exemple : « au nez des années mortes », « je mendierai ma vie », etc.).

Conclusion

Pour conclure, nous tenons à souligner que tous les étudiants et les élèves se sont prêtés positivement, souvent même avec enthousiasme, à l'ensemble des activités présentées ci-dessus. Ceux qui parmi eux n'apprenaient pas le français, ont réussi à s'initier à la prononciation de certains mots, à leur mémorisation, à l'apprentissage de nouveaux mots et expressions grâce aux chansons qui leur ont été enseignées.

Quant à ceux qui apprenaient déjà le français, ils ont enrichi leur vocabulaire, ont travaillé et amélioré leur prononciation, se sont approprié la prosodie de la langue française et ont réussi à chanter aisément la chanson.

Les étudiants et les élèves, qui apprenaient la musique, ont mieux interprété mélodiquement, rythmiquement et corporellement la chanson enseignée et leur prononciation était plus que satisfaisante.

Dans la plupart des cas, lorsque les enseignant(e)s ont proposé aux étudiants et/ou aux élèves d'utiliser des percussions rythmiques ou mélodiques pour accompagner les chansons, ces derniers l'ont fait avec enthousiasme. Ceux qui apprenaient déjà la musique ou jouaient d'un instrument, ont mieux réussi cette activité. Il faut souligner que les élèves du secondaire ont montré un intérêt tout particulier pour « la chanson engagée », en général, et ont souhaité

se pencher davantage sur ce genre musical à travers d'autres cours transdisciplinaires.

Par conséquent, nous considérons que nos objectifs ont été atteints. Malgré la durée limitée de ces cours, tant les élèves de 9 à 15 ans que les étudiants de 18 à 22 ans du Département des Sciences de l'Éducation Préscolaire de l'Université Démocrite de Thrace ont pu grâce à la musique et, plus particulièrement, à la chanson être initiés à la compréhension et à l'apprentissage des éléments de la langue et de la culture françaises.

Les modèles didactiques proposés peuvent également être enrichis par des improvisations et des compositions des élèves eux-mêmes, par la création d'histoires sonores, la mise en musique de contes français, etc.

En outre, ces modèles d'enseignement transdisciplinaire contribuent au développement aussi bien d'un esprit de collaboration entre les étudiants/élèves, que de la perception globale et de l'attitude critique des étudiants/élèves face à chaque nouvelle information. À travers les chansons les étudiants et les élèves sont initiés à l'art musical, à l'apprentissage du code lexical et du code musical parallèlement, à l'extériorisation de leurs sentiments à travers le chant ou la théâtralisation et, enfin, à l'évolution et au développement de leur imagination.

Espérons que d'autres études seront inspirées par la présente.

Références bibliographiques

- ΑΡΟΣΤΟΛΙΔΟΥ Κ. [ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ Κ.], 2007, « Τη γλώσσα μου έδωσαν μουσική... Τρόποι αξιοποίησης της μουσικής στο μάθημα της γλώσσας », στο Μ. ΑΡΓΥΡΙΟΥ και Ζ. ΔΙΟΝΥΣΙΟΥ (επιμ.), *Μεθοδολογικές και Βιοματικές προσεγγίσεις των Τάξεων από την Α' έως και την Στ' Δημοτικού (Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)*, Αθήνα, Gutenberg, σελ. 277-288 [« La langue qui m'a été donnée, c'est la musique... Pistes d'exploitation de la musique dans le cours de langue grecque », in M. Argyriou et Z. Dionysiou (dir.), *Approches méthodologiques et actionnelles appliquées aux classes de l'école primaire (Actes du 1^{er} colloque panhellénique sur l'Éducation musicale dans l'enseignement primaire*, Athènes, Gutenberg, p. 277-288].
- ΒΑΗΑΡΑΚΙ Μ. [ΜΠΑΧΑΡΑΚΗ Μ.], 2015, *Γλώσσα, Τέχνη και Πολιτισμός. Ο διδακτικός ρόλος της τέχνης στην εικονογράφηση των εγχειριδίων της ιταλικής γλώσσας*, διπλωματική εργασία για απόκτηση του Μεταπτυχιακού τίτλου, Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ [*Langue, art et civilisation. Le rôle didactique de l'art dans les illustrations des manuels pour l'apprentissage de l'italien*, mémoire de Master 2, Département de Langue et Littérature italiennes, Université Aristote de Thessalonique, (en grec)]. Disponible sur : <<https://ikee.lib.auth.gr/record/281462/files/GRI-2016-15865.pdf>>.
- DELIÈGE I. et SLOBODA J. (dir.), 1996, *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, Oxford, Oxford University Press.
- FRAISSE P., 1974, *Psychologie du rythme*, Paris, PUF.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books.

- GORDON E., 2007, *Learning Sequences in Music: A Contemporary Learning Theory*, Chicago, GIA Publications.
- HARGREAVES D., 1987, *The Developmental Psychology of Music*, Cambridge, Cambridge University Press [HARGREAVES D., 2004, *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής*, Αθήνα, Fagotto].
- ΚΟΚΚΙΔΟΥ Μ. et ΛΑΣΚΙ Ε., 2008, « Μουσικοθεατρική Γιορτή για τις Γλώσσες του Κόσμου (με αφορμή την Ευρωπαϊκή Μέρα γλωσσών) », *Μουσική Εκπαίδευση*, τεύχος 18, σελ. 23-40 [« Fête musico-théâtrale pour les langues du monde (à l'occasion de la Journée européenne des langues) », *Éducation Musicale*, n° 18, p. 23-40].
- ΜΑΚΡΟΠΟΥΛΟΥ Ε. et VARELAS D. [ΜΑΚΡΟΠΟΥΛΟΥ Ε. και ΒΑΡΕΛΑΣ Δ.], 2005, *Τραγουδώντας λέξεις*, Αθήνα, Fagotto [*En chantant les mots*, Athènes, Fagotto (en grec)].

Notes

¹ Nous avons consulté la traduction grecque de cet ouvrage.

² Disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=iLvVZny4HzQ>>.

³ Disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=MpUNmriaiz4>>.

⁴ L'enseignant peut utiliser également un enregistrement authentique de la chanson.

⁵ S'il s'agit, par exemple, de chansons polyrythmiques où le rythme poétique et le rythme musical ne coïncident pas.

⁶ Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=N5_vcVq_vSE>.

Les collocations : visée culturelle et interculturelle en classe de FLE/FOS

Ana-Marina TOMESCU

Université de Pitești, Roumanie

Elena-Cristina ILINCA

Université de Pitești, Roumanie

1. L'étude de la phraséologie : contexte européen

La phraséologie est une discipline assez récente, malgré le fait que les constructions phraséologiques soient une présence incontournable dans la langue, à tous les niveaux et dans tous les registres de langue. En tant que discipline universitaire, elle a une présence plus ou moins uniforme dans les parcours des universités européennes. Certaines filières universitaires incluent la phraséologie comme discipline autonome, dans le cadre de leurs cursus. C'est le cas, par exemple, de l'Université Grenoble Alpes, qui offre aux étudiants un cours intitulé « L'objet-lexique : Phraséologie, phraséologismes, figement », animé par Monsieur Francis Grossmann. D'autres universités considèrent la phraséologie comme une branche d'une discipline plus ample relevant de plusieurs domaines de recherches : français sur objectifs spécifiques (FOS), français académique, les corpus en classe de langue, didactique des langues (en FLE) ou linguistique française, lexicologie, sémantique, linguistique de corpus (en linguistique). Nous l'avons trouvée, par exemple, sur le site de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, dans le cadre d'un cours universitaire dispensé par Madame Cristelle Cavalla. Le cours porte le titre « La Phraséologie comme objet d'enseignement en FLE et Français Académique ». Mais, malgré le fait que certaines universités proposent l'étude de la phraséologie en tant que discipline et que la fréquence des collocations dans le langage quotidien constitue une évidence, ces structures phraséologiques sont peu prises en compte dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). La plupart des spécialistes constatent que dans l'enseignement du français pour les locuteurs non-natifs « les phénomènes linguistiques liés à la phraséologie – et d'autant plus la phraséologie scientifique transdisciplinaire – ne sont pas du tout abordés » (Cavalla, 2008a : 11). Ce manque est surtout ressenti dans le cadre des écrits universitaires et scientifiques, où les collocations scientifiques sont bien fréquentes. Les apprenants sont friands de ces expressions, surtout parce qu'ils ont du mal à comprendre et à retenir ces structures.

Si l'on fait une petite recherche sur Internet on peut remarquer que, ces dernières années,

l'organisation des manifestations scientifiques sur la phraséologie et la didactique de la phraséologie attire l'intérêt des spécialistes, cela voulant dire qu'il y a un besoin de réflexion sur le sujet.

2. Problématique

Le point de départ de cet article est un constat que nous avons pu faire le long de notre activité en tant qu'enseignantes dans l'enseignement pré-universitaire et universitaire roumain. Dans le cadre des travaux dirigés de *Traductions économiques* et des cours de *Phraséologie* et *Langages de spécialité*, nous avons constaté qu'on ne peut pas enseigner la phraséologie sans un travail systématique qui aide les étudiants à délimiter le domaine en question, à mieux comprendre et à traduire correctement les constructions phraséologiques utilisées dans le français général ou dans la compréhension et la traduction des textes du français des affaires.

Notre intérêt pour cette question rejoint d'ailleurs les préoccupations actuelles des spécialistes du domaine de la phraséologie et de la traduction spécialisée, des préoccupations matérialisées en de nombreuses recherches, études, publications, manifestations scientifiques. Notre problématique se situe au carrefour de deux disciplines : la linguistique (à cause du fait que les collocations sont des expressions qui appartiennent à la catégorie des phénomènes phraséologiques et la phraséologie est un domaine d'investigation linguistique) et la didactique (la nécessité de leur enseignement/apprentissage n'est plus à démontrer). Dans cette étude, nous nous proposons d'identifier et d'analyser les origines des difficultés que les étudiants roumains rencontrent lors de la compréhension des textes qui emploient des collocations. Nous essaierons ainsi de répondre aux questions suivantes : quelles sont les structures qui aident les apprenants à mémoriser et à utiliser correctement les unités phraséologiques en général et les collocations en particulier ? Quelles stratégies peuvent être mises en pratique par l'enseignant afin de surmonter ces difficultés ? Pourquoi et comment fonder l'éveil de nos apprenants à des pratiques culturelles et interculturelles sur des éléments linguistiques propres aux collocations ?

Notre étude essaie de démontrer qu'il existe une relation immédiate entre l'emploi des unités phraséologiques en classe de FLE/FOS et la compréhension de leur dimension culturelle, mais il faut voir dans quelle mesure les apprenants sont plus ou moins conscients de leurs connotations culturelles. De ce point de vue, les expressions figées et les collocations en particulier méritent vraiment d'être évoquées en classe dans une perspective culturelle et interculturelle. Les enseignants doivent donc définir quels éléments culturels ils souhaitent transmettre, et tenir compte des objectifs des apprenants, de l'âge et du niveau requis pour un tel apprentissage. Il est primordial de sélectionner méticuleusement les expressions qui transmettent le mieux les aspects propres à la culture francophone. En outre, parmi les activités, à visée culturelle ou interculturelle, qui aident à intégrer les collocations en classe de FLE/FOS, l'enseignant peut présenter une collocation avec ses origines historiques, culturelles, étymologiques. Cela pourrait inciter les apprenants à se détacher de cette idée que ce type

d'expressions ne sont fondées sur aucune logique et les motiver à vouloir les découvrir et les mieux comprendre.

3. Les constructions phraséologiques, les expressions idiomatiques et terminologiques et les collocations sont-elles suffisamment abordées en classe de FLE/FOS ?

Les témoignages de nos apprenants démontrent que les constructions phraséologiques sont extrêmement peu abordées en classe de FLE en Roumanie (et par conséquent peu connues et encore moins utilisées) pour des raisons apparemment diverses. Une observation s'impose ici : aucun manuel roumain ne mentionne les collocations dans les objectifs et tableaux des contenus des unités et aucun ne comporte de liste de collocations à la fin. Le manque de valorisation du contenu culturel des collocations est évident, le but visé par ce type d'ouvrages étant le réemploi de ces expressions par les apprenants.

Mais pourquoi les enseignants et les apprenants devraient-ils s'intéresser aux phénomènes phraséologiques et plus particulièrement aux collocations ? À notre avis, au moins pour deux raisons :

- La première est d'ordre linguistique : ce sont des structures encore peu étudiées et pourtant complexes sur le plan morphosyntaxique, parce qu'elles sont très variées. De plus, ce type de constructions n'appartient pas à un seul domaine. Et, le plus important, « ce sont des structures qui rassemblent toutes les parties du discours, ce qui est intéressant tant en linguistique que pour l'enseignement à des apprenants étrangers. » (Cavalla, 2008b : 94-95) ;
- La seconde est d'ordre didactique : ce sont des structures qui sont peu enseignées, malgré le fait que la phraséologie soit très présente à l'oral et à l'écrit, sous différentes formes (expressions figées, parémies, etc.), mais elle implique une certaine maîtrise de la langue.

Lors des discussions avec nos apprenants, nous avons découvert que les constructions phraséologiques (expressions idiomatiques, collocations, parémies) ne jouissent pas d'une grande popularité en Roumanie. En effet, elles sont considérées comme obsolètes, passées de mode et associées aux discours des personnes âgées ou propres aux écrits littéraires. Tout cela a pour conséquence la mise à l'écart de ces locutions. Bien qu'ils apprécient ce type d'expressions françaises, il est ardu de faire des parallèles avec celles de leur culture d'origine, car ils en connaissent peu. Ainsi la prise de conscience interculturelle est souvent compromise. C'est surtout à l'enseignant de trouver comment contourner cette difficulté.

Pourtant, il est généralement admis que la présence des collocations est un phénomène constant dans la langue, qu'il s'agisse des collocations *générales* (*remettre en question, prendre en compte, passer en revue*), *spécifiques* pour un certain type d'écriture (*émettre/faire/proposer une hypothèse, avancer un postulat, réfuter une thèse*) ou *terminologiques*, c'est-à-dire propres à un certain domaine (*budget d'austérité, emprunt hypothécaire, prélèvement*

automatique, relevé bancaire). Ainsi, pour atteindre la maîtrise parfaite d'une langue, l'acquisition de ces collocations est « une condition *sine qua non* » (Dechamps, 2004 : 363). L'enseignement et l'apprentissage des collocations est donc indispensable, ce qui représente une étape difficile à accomplir, surtout à cause du fait que les collocations sont peu ou mal décrites dans les dictionnaires et peu présentes dans les manuels de FLE/FOS. Mais, pour mémoriser et, ensuite, utiliser les collocations et les unités phraséologiques en général, l'apprenant doit faire premièrement un effort de reconnaissance de ces structures et deuxièmement un travail de décodage et de reconnaissance de leur sens.

Il existe au moins trois raisons pour lesquelles il faut accorder une importance particulière aux collocations. Une première explication se fonde sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) qui recommande l'enseignement de la phraséologie quasiment au même titre que le reste du lexique, car « les expressions toutes faites et les locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles » (Conseil de l'Europe, 2001 : 87-88) représentent une priorité. Deuxièmement, dans les pratiques de classe, les enseignants ont observé que les étudiants non francophones font fréquemment des erreurs sur ces éléments. Ils les connaissent peu et, le plus souvent, ils font des phrases complexes à la place d'une formule figée fréquente chez les natifs. Troisièmement, malgré le fait que les chercheurs reconnaissent la haute fréquence de ces formules dans la langue tant écrite qu'orale, le plus souvent les manuels et les méthodes utilisés dans l'enseignement du français n'accordent pas trop d'importance au phénomène. Les apprenants utilisent abondamment ce que les spécialistes appellent des « prêt-à-parler » (González-Rey, 2008 : 7), c'est-à-dire de petits figements de deux mots (*rendre visite*), mais ils ne sont pas conscients des traits linguistiques, sémantiques ou culturels de ces constructions phraséologiques.

Dans le présent article, nous soutenons l'introduction des collocations dès le début de l'apprentissage (dans le CECRL, les niveaux d'apprentissage de la phraséologie commencent par le niveau B et leur maîtrise complète se réalise à la fin des niveaux C), car la fréquence des unités polylexicales dépasse souvent celle de mots tout à fait courants, ce qui constitue une réalité : les collocations sont importantes, car omniprésentes, tant en langue générale qu'en langue spécialisée. Il y a des unités polylexicales (*remettre en ordre, faire l'objet de, avoir besoin de, jouer un rôle, mettre en scène*) qui présentent une fréquence d'apparition qui les situerait dans la tranche des 2 000 mots les plus fréquents du français (Verlinde et Selva, 2001). Les professeurs et les dictionnaires aussi doivent y prêter l'attention nécessaire.

4. Les collocations : un moyen efficace de transmettre la culture à travers la langue

4. 1. La place des collocations dans une démarche didactique

Selon les spécialistes, les collocations dans leur ensemble sont loin d'occuper une position marginale en français, comme d'ailleurs dans toute autre langue. D'après la littérature existante sur le sujet, on considère que les collocations sont les plus nombreuses par rapport aux expressions à mots multiples : « les collocations se taillent la part du lion dans l'inventaire

des phrasèmes » (Mel'čuk, 1998 : 24). « D'un point de vue quantitatif, les collocations sont importantes, car omniprésentes, tant en langue générale qu'en langue spécialisée » (Dubreil, 2008 : 4).

Pendant nos heures d'enseignement et d'observation, mais aussi selon les témoignages de nos apprenants, nous avons observé que toutes les occurrences de collocations en cours de FLE/FOS suscitaient de l'enthousiasme chez les apprenants. Après une certaine hésitation au début du cours, ils sont ravis de les découvrir et prompts à les réemployer. Nous pensons, par exemple, aux collocations du français général – *mettre l'accent, accueil chaleureux, CD inscriptible, coiffure extravagante, congé parental* – ou du français des affaires – *addition salée, achat compulsif, émettre un accreditif, acheteur potentiel, bourse surévaluée, capital spéculatif, chèque libellé, chômage élevé* –, qui sont immanquablement réutilisées dans les simples conversations par les apprenants. Comme l'usage d'une collocation témoigne d'un effort stylistique et d'une appropriation de la langue étrangère, une certaine fierté se dégage de la part des apprenants qui les emploient pendant le cours de FLE/FOS. Ils n'ont plus l'impression de parler comme des dictionnaires, mais, tout au contraire, ils peuvent s'exprimer et concevoir le monde comme les locuteurs de la langue cible.

La nécessité de l'enseignement/apprentissage des collocations n'est plus à démontrer. Malgré l'existence de quelques dictionnaires en format papier ou électronique, qui contiennent des descriptions de collocations pour plusieurs langues, les apprenants se heurtent à l'existence restreinte de très peu de ressources électroniques permettant une extraction automatique systématique des collocations. L'emploi des dictionnaires des collocations en classe de FLE/FOS est indispensable. Par exemple, dans le cas des recueils d'expressions phraséologiques, ce type d'ouvrage est à utiliser avec un dictionnaire d'expressions figées (Galisson, 1987) qui aide à la compréhension et à l'utilisation, pour que le locuteur non-natif ne soit plus victime de l'insécurité linguistique. Sans ce dictionnaire, à la fois sémasiologique et onomasiologique, les exercices hors contexte deviennent très difficiles à manipuler : « Il en résulte que plus l'opacité est grande et moins les LNN [locuteurs non natifs] ont accès au sens hors contexte » (Cavalla et Labre, 2009 : 300).

Nous rappelons aussi que certains spécialistes recommandent l'utilisation d'un carnet pour répertorier les collocations. C'est un autre moyen d'aider l'apprenant à mémoriser les collocations, à se souvenir de leurs contextes d'usage, de leurs significations, de leurs origines (Detry, 2008 : 211).

4. 2. La visée culturelle et interculturelle

Dans quelle mesure l'enseignement des collocations d'une langue étrangère favorise-t-il le côté culturel et interculturel ? Les cultures et les langues sont au centre des préoccupations du CECRL. On y signale que « la connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle »

(Conseil de l'Europe, 2001 : 16).

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons pris comme point de départ un exemple de collocation donné par Cristelle Cavalla et Virginie Labre (2009 : 299), qui montre clairement la visée culturelle et interculturelle à travers l'enseignement des collocations : « en outre, tous les éléments de l'expression ont soit une valeur métaphorique soit une valeur culturelle fortement marquée (références historiques ou littéraires ou mythologiques non partagées par le monde entier) ce qui en complique l'accessibilité sémantique ». La collocation en question est *cordon bleu* et les auteurs expliquent qu'il est impossible de prévoir *bleu* après *cordon* pour obtenir le sens recherché dans *cordon bleu*. La combinaison des deux termes est peu prévisible, d'autant plus qu'à l'origine, cette expression n'avait rien à voir avec les petits plats. La même expression a autrefois désigné des décorations de prestige, offertes par les rois, à la place de sommes d'argent aux personnes méritantes. Il s'agissait donc d'une distinction élitiste, associée à un cordon ou ruban bleu. Certains auteurs sont plus précis du point de vue historique et culturel, parce qu'ils trouvent la référence de l'expression dans les Guerres de Religion, quand les chevaliers portaient la croix de Malte, symbole honorifique accroché à un ruban bleu. Ce qualificatif a été par la suite appliqué aux bonnes cuisinières et l'expression avec ce nouveau sens est entrée dans l'usage.

Le désir d'introduire les collocations en classe de FLE/FOS est aussi celui de voir les apprenants s'approprier la langue au moyen d'une activité ludique. Les apprenants sont amenés à jouer avec les images, à souligner leurs propos. Le recours à un langage imagé permet à l'apprenant de réfléchir sur la langue, et surtout sur ce qu'il veut dire au moment où il l'utilise. Il se rend compte que tous ses sens sont sollicités quand il manipule des locutions figurées. Par exemple, pour la collocation *peur bleue*, nous avons trouvé quelques images adéquates, qui pourraient être utilisées en classe de FLE :



D'autres commentaires, toujours à visée culturelle, pourraient être faits en rapport avec le choix de l'adjectif de couleur *bleu*, parce que nous savons que la couleur joue un rôle important dans la construction de plusieurs collocations, même si son sens change dans chaque construction : *carte bleue*, *tablier bleu*, *départ en bleu*, *période bleue*, *billet bleu*, *col bleu*, *bleu de travail*, *casques bleus*, etc. Il s'agit de quelques nuances symboliques, artistiques et socioculturelles, qui entretiennent ce lien entre la langue et la culture : « Les couleurs foisonnent dans l'univers au sein duquel nous vivons et leur langage varie en fonction de l'évo-

lution politique et socioculturelle » (Cavero, 2007 : 79).

Pour que les apprenants ne se contentent pas de comprendre le sens d'une expression, mais puissent aussi visualiser l'imagerie qui lui est associée, il peut être judicieux d'expliquer l'origine de l'expression. Pour illustrer ce type de savoirs, par exemple, si *battre la chamade* apparaît dans un support didactique en cours, le professeur peut se contenter de paraphraser l'expression : « c'est battre très vite ». Mais cette paraphrase n'aidera pas l'apprenant à s'approprier l'expression ni à se la figurer. Pour une véritable compréhension, il est pertinent de recourir à l'étymologie de l'expression : dans un contexte militaire, le sens littéral de l'expression est : « battre un tambour dont le son porte jusqu'aux adversaires ».

Même si le passage par l'explication de l'étymologie de l'expression peut paraître trop difficile et inapproprié face à des apprenants étrangers, il nous semble justifié d'y avoir recours notamment lorsqu'il s'agit d'une expression comportant des renvois à l'histoire (*abbaye augustinienne*). Nous sommes d'avis qu'une explication étymologique peut éclaircir considérablement les zones d'ombres de la collocation. Nous pensons que lorsque l'apprenant découvre l'histoire qui se cache derrière une expression, cette histoire reste davantage en mémoire, et l'apprenant retient plus facilement l'expression. De Serres (2011 : 144) note que l'étymologie « met au jour la nature non arbitraire d'un agencement de mots parfois autrement ardu à retenir et à utiliser ». Cela pourrait inciter les apprenants à se détacher de cette idée que les expressions figées ne sont fondées sur aucune logique et à les motiver à vouloir découvrir d'autres collocations.

Il revient à l'enseignant de sélectionner non seulement les expressions qu'il juge propices à des réflexions culturelles, qui sont une première étape vers des réflexions interculturelles, mais aussi les exemples d'emploi de ces expressions et les précisions culturelles qu'il décide ou non d'apporter.

5. La mise en relation du système de la langue et de la réalité extralinguistique

Les méthodes françaises se font remarquer par la mise en relation du système de la langue et de la réalité extralinguistique. Le côté figuré, imagé et fortement empreint de représentations collectives des unités phraséologiques, en général, et des collocations, en particulier, contribuent parfaitement à réaliser les objectifs de communication en classe de FLE. Malheureusement, les auteurs roumains se limitent à donner des listes simples d'expressions en marge de la page, bien que tout le monde sache que l'apprentissage en bloc n'aide pas à la mémorisation à long terme et à la compréhension correcte des collocations. Des explications relatives à la métaphore de l'expression, ses origines ne sont pas données. À la différence de leur emploi dans les manuels roumains, dans les méthodes françaises, elles sont tout d'abord introduites dans un texte et leur découverte se fait dans un contexte authentique, pour être ensuite retravaillées dans des exercices facilitant leur compréhension et leur apprentissage.

Dans la méthode *Alter Ego (Méthode de français A2* – auteurs : Annie Berthet, Catherine Hugot, Véronique Kizirian, Béatrix Sampsonis, Monique Waendendries, 2012), un exercice

nous a attiré l'attention surtout pour l'intérêt accordé à la perspective contrastive. La consigne de l'exercice est la suivante : « comparez avec votre langue – est-ce qu'il existe des expressions imagées dans votre langue pour dire la même chose ? Traduisez ces expressions en dessins et en français pour la classe. » À gauche, il y a une petite photo qui suggère un temps pluvieux et une courte consigne : « en français, on dit *il pleut des cordes* quand il pleut très fort. En anglais, on dit *it's raining cats and dogs* ». L'enseignant peut aller plus loin et présenter l'origine de l'expression française. *Il pleut des cordes* est une expression populaire qui signifie pleuvoir très fortement, le mot *cordes* traduisant l'effet visuel des gouttes d'eau qui sont alors comme des cordes tombant du ciel. L'équivalent en roumain de l'expression est *plouă cu găleata*. Le roumain n'utilise donc ni les cordes, ni les animaux. Elle fait référence à l'objet appelé en français *seau*, c'est-à-dire le récipient en forme de cylindre ou de cône tronqué, à fond généralement plat, et muni d'une anse rabattable pour le transport et qui est utilisé pour le transport des liquides. Dans ce sens, l'enseignant peut rappeler une autre collocation synonyme du français : *pleuvoir à seaux*.

De cette manière, les documents visuels insérés dans les manuels et les méthodes de FLE/FOS, même s'ils sont souvent critiqués pour leur usage uniquement illustratif, peuvent recevoir d'autres fonctions, dans le cadre des activités à mettre en œuvre en classe de langue pour aider à l'enseignement/apprentissage des collocations.

Conclusion

En guise de conclusion, comme le sujet de notre article porte sur les collocations, nous avons voulu démontrer l'importance que revêt ce phénomène au sein de la langue. En outre, nous voulons souligner l'importance de la phraséodidactique, une discipline assez récente, qui prône l'enseignement du phénomène phraséologique de la langue dès le début de l'apprentissage.

Références bibliographiques

- CAVALLA C., 2008a, « Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE », in D. VAN RAEMDONCK et M.-È. DAMAR (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Berne, Peter Lang, coll. « GRAMM-R. Études de linguistique française », p. 147-158. Disponible sur : <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00397807/document>>.
- CAVALLA C., 2008b, « Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers », in O. BERTRAND et I. SCHAFFNER (dir.), *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, Paris, Éditions de l'École Polytechnique, coll. « Linguistique et didactique », p. 93-104. Disponible sur : <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00397684/document>>.
- CAVALLA C. et LABRE V., 2009, « L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects », in A. TUTIN et I. NOVAKOVA (dir.), *Le lexique des émotions et sa combinatoire lexicale et syntaxique*, Grenoble, ELLUG, p. 297-316. Disponible sur : <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00397684/document>>.

01099047/document>.

- CAVERO M. E., 2007, « Les mots et expressions de la couleur: appréciations sur leurs valeurs artistiques et socioculturelles », in D. BONNET, M. J. BONNET, M. J. CHAVES GARCIA et N. DUCHÈNE (dir.), *Littérature, langages et arts : rencontres et création*, Huelva, Universidad de Huelva, coll. « Colección », p. 78-88. Disponible sur : <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2555068>>.
- DE SERRES L., 2011, « Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie », *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, vol. 14, n° 2, p. 129-155.
- DECHAMPS C., 2004, « Enseignement/apprentissage des collocations d'une langue de spécialité à un public allophone : l'exemple de la langue juridique », *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 135, p. 361-370. Disponible sur : <<http://www.cairn.info/revue-ela-2004-3-p-361.htm>>.
- DETRY F., 2008, « Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles ? Vers un apprentissage par l'image des expressions idiomatiques en langue étrangère », *Synergies Espagne*, n° 1, p. 205-218. Disponible sur : <<http://gerflint.fr/Base/Espagne1/detry.pdf>>.
- DUBREIL E., 2008, « Collocations: définitions et problématique », *Texte !*, vol. XIII, n° 1. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/docannexe/file/126/dubreil_collocations.pdf>.
- GONZÁLEZ-REY I., 2002, *La phraséologie du français*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, coll. « Interlangues, linguistique et didactique ».
- MEL'ČUK I., 1998, « Collocations and lexical functions », in A. P. COWIE (dir.), *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*, Oxford, Clarendon Press, p. 23-53.
-

L'explicitation lexicale orale : une situation de co-construction de compétences métalexicales avec des élèves de 9-11 ans

Christine VÉNÉRIN-GUÉNEZ
Laboratoire ICARE-EA 7379
Université de La Réunion

Nos recherches s'inscrivent dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'écriture, et plus spécifiquement du vocabulaire. Elles ont débuté au sein du laboratoire STIH de l'Université de Paris-Sorbonne en 2011 et sont poursuivies au laboratoire ICARE de l'université de La Réunion¹ depuis 2015. Elles reposent sur un corpus d'environ 300 rappels écrits de récit dans deux versions successives, collectés dans cinq classes parisiennes et deux classes réunionnaises (élèves de 9-11 ans) et sept heures d'enregistrement audio. Nous nous intéressons à la manière dont les jeunes scripteurs s'approprient les matériaux langagiers entendus, et plus particulièrement à leurs procédures de lexicalisation. Nos analyses sont appuyées par des entretiens menés en classe entière. Les explicitations orales sont centrées sur des choix lexicaux repérés à l'avance dans les productions écrites et sont menées dans des échanges régulés par un questionnement préparé. Notre objectif est de comprendre le cheminement mental de l'élève, les réseaux sémantiques et les inférences qui ont présidé à ses choix lexicaux, de développer une conscience réflexive en production (son propre texte) et en réception (le texte d'autrui : texte-source, textes des pairs).

Nous nous proposons d'abord d'affiner la description des deux phases de notre dispositif expérimental puis d'illustrer les bénéfices des interactions chercheur/élève(s) et élève(s)/élève(s) par des exemples de co-construction de critères sémantiques distinctifs.

1. Une situation de recherche expérimentale auprès d'élèves (9-11 ans) en français langue première

1. 1. L'écriture d'une double version de rappel de récit entendu

Il s'agit dans un premier temps de mesurer l'impact de la distance temporelle sur la récupération en mémoire des informations sémantiques, en se fondant sur l'hypothèse que l'écriture a tendance à stabiliser la mémoire et que l'on se souvient davantage du texte que l'on a écrit que du texte que l'on a entendu (Plane, Alamargot et Lebrave, 2010). Toute production verbale s'élabore à partir de discours et de textes antérieurement reçus par le scripteur selon le principe d'intertextualité (Bakhtine, 1979 ; Genette, 1982). Cet ancrage de la production textuelle dans un « déjà-là » concerne tout autant les productions entendues, lues et réalisées par

le scripteur lui-même (Vénéryn-Guénez, 2017). L'analyse de l'effet de la distance temporelle explique l'écriture du double rappel écrit du récit entendu.

1. 1. 1. *Le dispositif expérimental de la phase écrite*

Le substrat initial commun facilite les comparaisons du chercheur et le dialogue entre les élèves en instaurant un univers de référence commun. Le récit est entendu une seule fois, et non lu, pour éviter les difficultés de lecture-déchiffrage des élèves les plus fragiles en compréhension écrite. Le conte gabonais animalier sur le thème de la ruse est un support de facilitation mémorielle grâce à sa structure narrative répétitive, au genre et au thème familier pour les élèves. La consigne est « d'écrire ce dont on se souvient le plus précisément possible », lors de deux passations, l'une immédiatement après l'audition, l'autre une semaine plus tard. Les élèves sont avertis qu'ils doivent être bien attentifs et que les conditions d'écriture sont particulières : sans brouillon, sans relecture du premier rappel écrit, sans deuxième audition, mise en page libre, longueur et temps d'écriture souples (45 minutes maximum), pas d'évaluation donc pas de sanction en cas de ratures ou d'erreurs orthographiques.

1. 1. 2. *Le résumé du conte entendu « Les trois ruses de la gazelle² »*

Une gazelle doit de l'argent à un léopard. Quand le léopard vient réclamer la dette, la gazelle détourne son attention par deux fois en flattant sa gourmandise : un excellent vin de palme appelé « itoutou », une profusion de poissons, et en lui mentant par deux fois en donnant une fausse recette de vin de palme, une fausse technique de pêche. Furieux, le léopard décide de la capturer et de la vendre à un marchand de peaux pour récupérer son argent. Pendant une pause sur le trajet, la gazelle ment à une antilope naïve en lui expliquant qu'elle pourrait devenir chef en prenant sa place dans le filet et retrouve ainsi la liberté. Le léopard, content, croit avoir vendu la gazelle. La gazelle, contente également, retourne au village, promettant de se venger.

1. 2. **L'entretien collectif d'explicitation lexicale de la phase orale**

Le deuxième objectif de notre dispositif expérimental consiste à comprendre les choix lexicaux des élèves pour aider à les améliorer dans une perspective didactique. Nous faisons l'hypothèse que les élèves sont capables d'expliquer le cheminement mental qui les a conduits à choisir un item lexical en explicitant les inférences opérées et le (ou les) trait(s) sémantique(s) qu'ils perçoivent dans le mot choisi. Nous retenons pour le terme d'« explicitation » la description que propose Sylvie Plane (2002 : 124) en ces termes :

l'explication porte non sur des faits mais sur du dire, que celui-ci ait pour auteur l'expliqueur ou non. Il s'agit d'un usage métadiscursif du langage. [...] Le phénomène est particulièrement étudié par Authier-Revuz (1995) qui s'est intéressée au dédoublement énonciatif qui se manifeste à l'occasion d'un retour réflexif du locuteur sur son propre énoncé ; mais à côté de ces dé-

doubléments, il existe également des cas de coopération entre locuteurs à l'occasion de reprises complétives ou correctives.

Le dispositif s'appuie sur des entretiens enregistrés menés dans la classe entière, deux semaines après la deuxième passation écrite. La collaboration orale entre pairs vise à développer la conscience réflexive centrée sur des opérations lexicales et donc des compétences métalexicales. Les items lexicaux sont repérés et ciblés par le chercheur en fonction des maladroites, des erreurs, des réussites ou des singularités. Les questions sont donc programmées en amont pour un échange régulé : des questions à public désigné et des questions ouvertes à tous.

1. 3. Un dispositif expérimental à visée didactique pour un public scolaire de français langue maternelle (FLM)

La poursuite de la recherche expérimentale en contexte sociolinguistique réunionnais nous a donné à réfléchir sur le profil linguistique réel du public scolaire (élèves de 9-11 ans). Les élèves parisiens des cinq classes participantes sont des élèves francophones, théoriquement francophones natifs, c'est-à-dire dont le français est la langue maternelle. À La Réunion, département français d'Outre-mer dans l'Océan indien, le créole réunionnais est parlé très majoritairement comme langue maternelle. La langue française, tout en étant la langue officielle parlée et enseignée à l'école, bénéficie d'un statut spécifique qui l'apparente dans la réalité sociolinguistique des élèves au français de langue seconde (FLS). Le tableau ci-dessous montre en chiffres que la réalité linguistique des élèves parisiens participants révèle celle d'un plurilinguisme pour un bon nombre d'élèves, treize sur vingt-six élèves parlent et/ou comprennent au moins deux langues par exemple dans la classe de CM2 V-2013 du vingtième arrondissement, quartier populaire à forte densité de population issue de l'immigration.

Corpus parisien 2013-14 Langues parlées			Corpus réunionnais 2016 Langues parlées	
CM2 V. 2013 20 ^e Ar. Paris (26 élèves)	CM2 V. 2014 20 ^e Ar. Paris (22 élèves)	CM2 M. 2014 4 ^e Ar. Paris (25 élèves)	CM1-2 M. 2016 (16 élèves)	CM1-2 S. 2016 (25 élèves)
anglais arabe bambara (Mali) berbère espagnol portugais suédois turc wenzhou mandarin wolof (Sénégal)	anglais arabe italien kabyले malien portugais suédois turc	anglais (USA, GB, Canada) coréen	créole (14/16)	créole (25/25) mahorais (7/25)
plurilingues : 13/26	plurilingues : 10/22	plurilingues : 4/25	plurilingues : 14/16	plurilingues : 25/25

Tableau 1 : profil linguistique des classes participantes

Les performances des élèves réunionnais en matière de longueur de rappels écrits, de variétés des choix lexicaux, de participation active aux entretiens d'explicitation lexicale ne présentent aucune particularité par rapport à celles des élèves parisiens. La situation de recherche expérimentale semble donc adaptée autant pour des élèves francophones de FLM que de FLS.

L'influence du contexte socioculturel réunionnais sur les choix lexicaux relève de l'anecdote. Ainsi l'élève Piéro qui a entendu, comme tous ses camarades, que la boisson offerte s'appelle de l'itoutou intègre le mot *ichouchou* dans son premier rappel écrit. Voici ce que Piéro écrit³ en première version (V1) et en deuxième version (V2).

Piéro-V1 : *Alors qu'il posa juste une petite goutte de ce vin de palmes il demanda à la gazelle comment appelle tu cela je l'appelle ichouchou.*

Piéro-V2 : *quand le léopard posa une petite goûte de ce vin merveilleux le léopard demanda vifement à la gazelle « comment appelle tu cela c'est du itoutou répondit la gazelle.*

On peut penser que le nom du légume populaire à La Réunion, le « chouchou⁴ », a exercé une influence sur la mémorisation d'un nom à syllabe répétée. À l'entretien, Piéro explique qu'il a écrit *ichouchou* dans sa première version pour « rigoler ».

De même, l'habitat du léopard, désigné par le mot *case* à quatre reprises dans le texte entendu, aurait pu être employé à un haut taux de fréquence par les élèves réunionnais étant donné que le mot est usuel en créole et en français réunionnais pour désigner la maison. Là

encore le contexte sociolinguistique semble exercer une influence minimale, si l'on en juge par le nombre d'occurrences relevées dans le tableau comparatif ci-dessous.

	Corpus parisien 2013-14 231 productions écrites	Corpus réunionnais 2016 67 productions écrites
<i>case</i>	16 / 231	6 / 67
déformation du mot <i>case</i>	<i>cave</i> (9) <i>une sorte de cave</i> (1) <i>cache</i> (1) <i>cage</i> (2) <i>base</i> (1)	0

Tableau 2 : réemploi du mot « case »

La fréquence de réemploi du mot *case* varie à peine entre les élèves parisiens (dans 16 textes sur 231, soit près de 7 %) et les élèves réunionnais (dans 6 textes sur 67, soit près de 9 %). La déformation du mot en revanche est inexistante dans les textes d'élèves réunionnais, habitués à entendre le mot *case*.

2. Exemples de co-constructions orales propices à l'apprentissage lexical

Les interactions verbales entre les élèves, sollicitées ou spontanées, se sont montrées propices à développer des connaissances lexicales et des compétences métalexicales. Les textes produits n'étant qu'une médiation, des élèves, faibles scripteurs, ont pu intervenir au cours des entretiens et partager leurs connaissances lexicales ou culturelles. Par ailleurs, les explicitations lexicales orales ont favorisé la participation de tous par la programmation de questions ciblées et de questions ouvertes. La stimulation du groupe et l'enrôlement volontaire ou sollicité dans l'activité langagière contribuent assurément à l'estime de soi des apprenants les plus fragiles.

Dans le court espace de cet article, nous proposerons une sélection d'extraits d'échanges qui reflètent différentes facettes du partage du savoir et de l'entraide, en d'autres termes, le développement de la co-construction des compétences lexicales et métalexicales.

2. 1. Une coopération autour de la notion de synonymie

Le rappel écrit d'un récit entendu est une activité de compréhension orale et de reformulation écrite. L'élève peut conserver les mots entendus s'il les a mémorisés ou choisir une reformulation à partir de mots qu'il considère comme sémantiquement proches, des synonymes ou parasyonymes (Martin, 1976). Cette sélection lexicale est souvent source de maladresses chez les scripteurs apprenants parce que la palette sémique du mot choisi est contextuellement trop restrictive pour que le choix lexical soit jugé pertinent par un lecteur expert.

Nous allons observer l'échange à propos des mots *reine* et *capitaine* choisis respectivement par Léa et Luckas comme reformulation de *chef* entendu dans le texte-source lorsque la gazelle ment à l'antilope pour la convaincre de prendre sa place dans le filet où elle est retenue :

Texte-source : *On me transporte au loin, là-bas, pour faire de moi un chef, mais je préférerais que ce soit quelqu'un d'expérimenté comme toi, car je suis trop jeune pour être chef.*

La question concerne initialement Léa et Luckas puis est ouverte à tous, quatre autres élèves participent spontanément et plusieurs doigts se lèvent pour participer. Réan n'a utilisé aucun des trois noms soumis à la réflexion collective, Chimène, Romane et Anne-Kelly ont employé le mot *chef*.

CV⁵ : *Alors là tout le monde peut participer, pas seulement Léa ou Luckas, quelle ressemblance il y a entre le mot « chef » et le mot « reine » ? ou le mot « chef » et le mot « capitaine » ?*

Réan : *« Capitaine » c'est pour les bateaux, et « reine » c'est pour un royaume.*

CV : *Et « chef », parce que je demande la différence avec « chef » ? Il faut que tu me parles de trois mots, « chef », « reine », « capitaine ».*

Réan : *« Chef » c'est pour chef de travail, mais c'est pas pareil.*

CV : *D'accord. Oh il y a du monde là... (de nombreux doigts se lèvent)*

Anne-Kelly : *Parce que les trois aiment beaucoup commander. La reine, le chef, euh...*

CV : *Tout le monde aime commander. Alors le point commun dans les trois mots c'est commander. Ça c'est vrai je suis d'accord.*

Luckas : *Et les trois c'est pareil parce que les trois veulent commander les autres.*

CV : *Voilà vous vous harmonisez Anne-Kelly et toi, les trois signifient « commander les autres ».*

Chimène : *Ça veut dire la même chose, c'est pas la même façon d'écrire, c'est...*

Romane : *Reine par exemple c'est... chef c'est ben... c'est on commande un groupe alors que reine, c'est... tout un pays. Et...*

CV : *Très bien, je vais répéter à voix haute ce qu'a dit Romane, parce que c'est important et tout le monde doit bien l'écouter. Alors c'est vrai que ça ressemble, le point commun entre les trois c'est on commande. Mais on ne commande pas à la même quantité de personnes, chef c'est plus général, c'est seulement pour un groupe, alors que reine c'est pour tout un pays, et beaucoup... beaucoup de gens dans le pays. Donc si on veut un terme général, normalement on ne doit pas mettre « reine ».*

Chimène intervient pour définir la ressemblance, donc la notion de relation lexicale synonymique, dans une formulation générique « ça veut dire la même chose, c'est pas la même façon de l'écrire ». Anne-Kelly et Luckas trouvent le trait sémantique commun « commander les autres ». Réan et Romane proposent un trait distinctif pour *capitaine* : « c'est pour les bateaux / commander un groupe » ; pour *reine* : « c'est pour un royaume / commander tout un pays ». Romane, qui a écrit *chef*, est une élève brillante qui collabore avec finesse et partage

volontiers son savoir. Réan, élève en grande difficulté scolaire, contre toute attente de la part de son enseignante, a écrit un texte assez long, mais malhabile et peu fidèle ; il a participé à de nombreuses reprises au cours de l'entretien. Même s'il spécialise l'emploi de *capitaine* dans le domaine maritime, sa participation, partiellement pertinente, est valorisée au cœur de cette phase d'explicitation du sens général. Nous validons le trait sémantique commun et extrapolons pour orienter la sélection pertinente en contexte.

2. 2. Une coopération pour rectifier l'erreur d'un pair

Dans l'illustration qui suit, l'élève Anne-Kelly a employé en V1 « ma fossé » pour évoquer la rigole⁶, puis en V2 « tuyau d'eau » pour remplacer le mot *gouttière* entendu.

Texte-source : Le procédé est simple, lui répondit la gazelle. On creuse une rigole très profonde sous la gouttière de la case. La pluie tombe dedans et la rigole se remplit de poissons que l'on recueille sans peine.

Dans les deux reformulations, Anne-Kelly a bien mémorisé la fausse technique de pêche expliquée par la gazelle mais les mots entendus, compris, ne sont pas actifs dans son vocabulaire. Elle utilise un synonyme « fossé » et commet une erreur sur le genre, très fréquente chez les élèves réunionnais puisqu'en créole, le masculin est le genre quasi exclusif. Consciente du risque d'erreur, Anne-Kelly corrige à tort le genre en employant le féminin. En V2, elle choisit un terme périphrastique à défaut de se souvenir du mot *gouttière*. Malgré la proximité sémantique, le choix entraîne une erreur pragmatique. Nous empruntons à Dominic Anctil (2012 : 10) la définition d'erreur lexicale : « erreur linguistique qui concerne une propriété inhérente à l'unité lexicale, que cette propriété soit d'ordre formel, sémantique, lexicogrammatical, collocationnel ou pragmatique. »

Lors de l'entretien, la question lui est directement adressée pour lui permettre de corriger son erreur ou de l'expliquer. Face à ses difficultés, trois élèves au moins interviennent pour l'aider à améliorer ses choix lexicaux.

CV : Anne-Kelly. Euh... d'après toi, dans ton texte tu as utilisé une autre expression, où fallait-il la creuser cette rigole ?... Donc une rigole, je confirme ce qu'a dit Romane, c'est une tranchée, qu'on creuse, elle est longue, elle est étroite, et dans le texte on nous dit même qu'elle est profonde. C'est pour faire... pour récolter de l'eau pour faire s'écouler l'eau. Et toi tu as dit qu'il fallait la creuser où ? Est-ce que tu te souviens ? Dans ta tête qu'est-ce qui te reste ? Tu as écrit...euh... la première fois « sous ma fosse » ou « ma fossé », je ne sais pas s'il y avait un accent, la deuxième fois, « son tuyau d'eau ». Qu'est-ce tu voulais dire par là ?

Anne-Kelly : Ben où l'eau s'échappe. Quand la pluie tombe, quand l'eau coule sur le toit, pour euh... que l'eau s'échappe.

CV : Oui, et comment ça s'appelle ça, ce tuyau ? Je comprends ce que tu veux dire « tuyau » qu'on met sur le toit pour que l'eau s'écoule à l'intérieur.

Romane : *C'est une gouttière.*

CV : *C'est une gouttière. Dans le texte en fait vous avez entendu le mot « gouttière ». Toi t'as utilisé ça autrement. Alors est-ce que tu voulais dire « ma fossé » ou « ma fosse » ?*

Anne-Kelly : *Ma fossé.*

CV : *Donc si tu dis « fossé », « fossé » c'est un mot... est-ce que l'on dit « ma fossé » ou « mon fossé » ?*

Noah et plusieurs voix. *Mon fossé.*

CV : *Là il faudrait changer le genre, mettre du... si c'est « fossé » on met du...*

Luckas : *Masculin.*

2. 3. Un recul réflexif sur son choix lexical ou celui d'un pair

La programmation d'une question ciblée sur un choix lexical erroné permet de comprendre le cheminement mental qui a présidé à ce choix. Dans l'illustration suivante, l'explicitation de l'élève Sadio va mettre à jour la raison de l'erreur. Les élèves ont entendu le mot *sève* dans la fausse technique de fabrication de l'itoutou (boisson) lors de la première ruse de la gazelle ; sur trente élèves dans cette classe, sept ont choisi le mot *jus* dans leur rappel de récit, six ont conservé *sève*, la majorité a écrit *boisson*.

Texte-source : *Tu abats un ou deux bananiers, tu fais une entaille dans leur tronc et tu places un récipient dessous. Le lendemain matin, tu n'as qu'à aller recueillir la sève qui a coulé pendant la nuit.*

L'échange suivant se déroule juste après avoir fait expliquer le mot *sève* par tous les volontaires dans l'esprit d'un partage de connaissances. Sadio, qui a employé le mot *jus*, explicite peu à peu son choix fondé sur sa connaissance du monde.

CV : *Sadio, je ne t'ai pas encore entendu, alors je te propose de nous répondre.*

Sadio : *Pourquoi j'ai mis jus ?*

CV : *Jus de bananier. Dans les deux versions. Peut-être que c'est ce que tu crois avoir entendu. Ou est-ce que tu trouves que de la sève c'est comme du jus ? Dis-nous ce que c'est du jus.*

Sadio : *Ben c'est du liquide et qui est bon.*

CV : *Et de la sève c'est du liquide aussi, et est-ce que c'est bon ?*

Sadio : *En fait moi j'ai jamais goûté la sève.*

CV : *Gaspard a dit que les fourmis aimaient bien la sève. Tu as dit que c'était sucré. En tous les cas, pour certaines personnes, ou pour certains animaux, de la sève, c'est bon. Donc on a trouvé deux points communs mais on n'a pas trouvé de différence entre sève et jus.*

Sadio : *En fait quand ils ont dit bananier, ça m'a fait penser aux bananes, alors je me suis dit, j'ai écrit jus. [...]*

Sami : *Le jus, c'est fait avec des fruits. Par exemple, du jus d'oranges, c'est fait avec de l'orange.*

CV : *Tout à fait. Comme du jus de banane, dont Sadio nous a parlé. Donc ça ne vient pas du tronc de l'arbre.*

Eliott : *Ça vient des fruits de l'arbre. Et en plus la différence entre la sève et le jus, la sève c'est un peu comme de la pâte collante, le jus c'est plus liquide.*

Lisa : *Ben en fait, euh... l'arbre qu'elle a dit, c'était un bananier, et euh... normalement on boit surtout du jus d'orange, enfin moi, personnellement, et la banane et l'orange, c'est un fruit, donc peut-être ils ont pensé à jus.*

Sadio a donc éliminé le terme *sève* car elle n'a jamais consommé de la sève ; en revanche, elle a sélectionné l'information du fruit connu : les bananes peuvent servir à la fabrication d'un jus de fruit. Dans plusieurs entretiens, les échanges font entendre que bon nombre d'élèves partent implicitement de leur univers de référence, c'est-à-dire de leurs compétences culturelles ou encyclopédiques (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 228). Ils reformulent une information sémantique en l'adaptant à la réalité qu'ils connaissent. On entend la voix du scripteur et son univers référentiel se mêler à celles du narrateur et des personnages dans l'univers du conte entendu.

Dans cet exemple aussi Sami, Eliott et Lisa, sans avoir employé eux-mêmes *jus*, coopèrent spontanément pour aider leur camarade à bien définir le mot et sa différence avec *sève*. La dernière intervention de Lisa illustre encore mieux la capacité de certains élèves à se décentrer pour comprendre le choix lexical d'un pair et donc à développer leur recul réflexif sur la langue. Lisa, qui a contourné l'obstacle de la dénomination de la boisson dans ses deux versions en écrivant le pronom démonstratif générique *ça*, cherche à comprendre les choix des autres (« ils ») en ramenant le processus de choix lexical à son propre univers référentiel (« enfin moi personnellement »).

2. 4. Le partage d'une référence culturelle et/ou sa réactivation pour les pairs

La richesse de la palette lexicale relève certes de la synonymie et de la connaissance de mots qui partagent des traits sémantiques communs mais aussi de la rencontre contextuelle de ces mots, dans un énoncé entendu ou lu. Leur activation dépend du nombre de rencontres en réception et en production. La sélection d'un choix lexical jugé réussi par le lecteur expert a pour but de faire entendre la source de la rencontre avec un mot peu fréquent et de vérifier si le scripteur débutant est capable d'identifier cette source et de la partager. Ce partage culturel au sein d'une classe peut être considéré comme l'un des facteurs de réactivation en mémoire pour tous les autres dans l'esprit d'une culture commune de classe.

L'exemple de *breuvage* employé par Clarisse pour désigner la boisson offerte par la gazelle illustre, à plusieurs voix, ce partage d'un « déjà-là » culturel scolaire. Le texte-source donne à entendre trois termes : *vin de palme*, *boisson* et *itoutou*.

CV : *Clarisse, est-ce que tu te souviens d'avoir utilisé le mot « breuvage » ? Parce que tu as utilisé quatre fois dans le même récit... donc euh... je pense que c'est un mot que tu connais bien. Tu ne l'as pas écrit par hasard. Qu'est-ce que c'est qu'un breuvage ?*

Clarisse : *C'est comme une boisson, c'est une boisson mais c'est un autre mot... plus soutenu.*

CV : Dans quelle histoire, quel texte tu as déjà entendu le mot « breuvage » ? Peut-être que tu l'as appris dans un autre texte ?... C'est vrai que tous les jours, on ne dit pas : « Je vais prendre un breuvage dans le frigo » (rires). Ce n'est pas une expression qu'on utilise tous les jours. Est-ce que tu te souviens quand tu l'as appris ce mot-là ?

Clarisse : Non.

Iloan : Moi je l'ai appris dans *Astérix et Obélix*. Oui, c'est parce que... à un moment il y a le druide qui fait un breuvage, et il dit « un breuvage » pour les rendre invincibles. Et du coup,...

CV : Est-ce que quelqu'un avait déjà entendu parler du mot « breuvage » ?

Ulysse : Moi dans un conte de la mythologie grecque.

CV : Tu te souviens du conte ?... Et il avait de l'importance ce breuvage ?

Ulysse : Euh oui... Il avait un rôle.

Clarisse : Moi aussi je me souviens d'un conte de la mythologie grecque, c'est dans *Circé*, c'est Ulysse après la guerre de Troie, c'est le breuvage qui permettait à Circé de... euh... faire transformer ses invités en... animal.

La question adressée à Clarisse permet à deux autres élèves, Iloan et Ulysse, d'évoquer des textes littéraires auxquels ils associent le mot *breuvage*. Cette explicitation est en fait l'activation d'un « déjà-là » : l'enseignante a lu à ses élèves chaque jour un épisode du *Feuilleton d'Hermès*⁷. D'ailleurs Clarisse se souvient précisément de sa rencontre avec le mot *breuvage* dans l'épisode de la magicienne Circé. Cette réactivation relève de la co-construction d'une compétence lexicale : le passage du vocabulaire passif ou vocabulaire actif (Picoche, 1992 : 47).

2. 5. Le partage d'une stratégie de choix lexical

La demande d'explicitation peut également porter sur un choix lexical jugé inapproprié, maladroit par le lecteur expert. Cet échange est tout aussi utile aux élèves qu'à l'enseignant qui doit apprécier la « justesse » lexicale (Charles, 2010), annoter et évaluer la production écrite ou orale. L'illustration de l'intérêt de l'explicitation lexicale porte sur la reformulation de l'adjectif *expérimenté* entendu dans le texte-source (cf. *supra* § 2.1.) par l'adjectif *parfaite*. Le degré de mélioration semble trop élevé. Charlotte, interrogée, explicite son choix comme relevant d'une stratégie.

CV : Toi, Charlotte, tu avais proposé « parfaite ». Alors maintenant que nous avons discuté d'*expérimenté*, qu'est-ce que tu peux dire sur ton adjectif « parfaite » ?

Charlotte. Ben euh... tu as beaucoup de qualités, tu pourrais prendre ma place, moi j'en ai pas beaucoup.

CV : Mais est-ce que « parfait », ça veut dire avoir beaucoup de qualités ?

Jason : Moi je dis qu'être parfaite, c'est pas avoir beaucoup de qualités, mais être un peu... euh... être très fort.

Zinab : Moi je dis simplement : personne n'est parfait.

CV : D'accord. Ça c'est un point de vue personnel, mais si on essaie de chercher ce que veut dire l'adjectif « parfaite », pour voir si ça allait pour pouvoir qualifier l'antilope dans la ruse,

tu as le droit de penser que personne n'est parfait. Mais si la gazelle dit : « Toi tu es parfaite », moi je voudrais savoir si Charlotte avait eu raison, si c'était possible de mettre « parfaite » à la place d'« expérimenté ». Voilà c'était ça l'idée. Ulysse, tu voulais dire quelque chose ?

Ulysse : Oui je voulais dire qu'on peut être parfait en une seule chose, il y a déjà des gens qui peuvent être parfaits en quelque chose, il y a des gens qui peuvent être parfaits en plein de choses. Moi je crois qu'on ne peut pas être parfait en tout.

Iannis : « Parfait », c'est... on se trompe jamais. Euh... on a toujours raison quand on est parfait.

CV : Charlotte, maintenant si tu devais réécrire, est-ce que tu écrirais « parfaite » ? Parce que « expérimenté », ça ne veut pas dire « parfaite ».

Charlotte : Non ça veut pas dire pareil, mais j'ai écrit « parfaite » parce que la gazelle, elle fait croire qu'elle doit aller là-bas, alors euh... j'ai écrit ça, parce que c'est pour l'amadouer.

La coopération spontanée de Jason, Zinab, Ulysse et Iannis montre leur désir de partager leurs compétences lexicales sur le mot *parfaite*. Ces compétences sont assorties de jugements de valeurs extradiégétiques qui désavouent en quelque sorte l'emploi de l'adjectif *parfaite* : « Moi je dis simplement : personne n'est parfait. », « Moi je crois qu'on ne peut pas être parfait en tout. » Cette inadéquation de l'adjectif fait réagir Charlotte qui finit par expliciter son choix lexical. Elle s'est approprié la stratégie de persuasion de la gazelle qui veut gagner la confiance de l'antilope pour que celle-ci prenne sa place dans le filet. Charlotte surenchérit donc sur l'intensité du qualificatif censé « amadouer » l'antilope en choisissant *parfaite*. La reformulation déforme sans doute quelque peu le propos de la gazelle puisque l'information sémantique est modifiée. Mais l'esprit de l'intention de la gazelle est compris, conservé ; d'une certaine façon, cette « re-lexicalisation », à défaut de pouvoir parler de synonymie, est acceptable, et même subtile.

Conclusion

La sélection des extraits d'explicitations lexicales illustre la richesse du bénéfice des interactions verbales. Il s'agit bien de développer le recul réflexif sur ses propres choix ou ceux des pairs, donc de construire ensemble des compétences métalexicales. L'explicitation et la collaboration entre pairs ont souvent contribué à un ajustement lexical de choix initialement inappropriés ou erronés en tenant compte des dimensions lexico-syntaxiques, discursives et contextuelles. Plusieurs compétences lexicales sont construites progressivement : la notion de synonymie et de pertinence contextuelle ; la notion d'erreur et sa source dans le but de comprendre ses erreurs et de les corriger ; le partage de ses connaissances culturelles qui contribuent à sélectionner un mot.

Les nombreux bénéfices observés lors des entretiens menés dans le cadre d'une recherche expérimentale nous laissent penser que ce dispositif peut être promu comme Situation d'Enseignement-Apprentissage (SEA) (Dolz et Tupin, 2011 ; Sauvage et Tupin, 2012). La réussite d'une telle SEA, avec des élèves en FLM ou en FLS, requiert une certaine vigilance pour

la mise en place du cadre interactionnel. Parmi les critères pédagogiques importants, nous conseillons spécialement de :

- travailler en groupe pour faciliter le tour de parole ;
- solliciter tous les élèves nominativement au moins une fois ;
- ne pas oublier de solliciter les élèves faibles scripteurs pour leur permettre de mettre en valeur leurs connaissances lexicales génériques et/ou culturelles ;
- laisser s'exprimer plusieurs élèves qui donnent la réponse juste pour valoriser la parole de chacun et éviter la frustration ;
- préparer le questionnaire avec des questions ouvertes et des questions ciblées, certes sur des choix lexicaux maladroits ou erronés, mais aussi sur des choix réussis pour permettre le partage du savoir entre pairs.

Cette activité lexicale, pluridirectionnelle dans une perspective didactique, expérimentée dans nos recherches depuis 2013, trouve un écho favorable dans les recommandations des nouveaux programmes d'enseignement⁸ du français (FLM) pour le cycle 3 (élèves de 9-11 ans) publiés par le Ministère de l'Éducation nationale et mis en œuvre à la rentrée scolaire 2016. Nous reprendrons ici, à titre illustratif, le détail de la compétence « Comprendre et s'exprimer à l'oral » :

- Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu ;
- Parler en prenant en compte son auditoire ;
- Participer à des échanges dans des situations diversifiées ;
- Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

La dynamique et la richesse des échanges observées lors des entretiens d'explicitation lexicale nous invitent à poursuivre notre recherche et à mesurer l'impact d'un entraînement centré sur le développement des compétences métalexicales en production de texte. En d'autres termes, nous souhaiterions articuler la didactique du lexique et la didactique de l'écriture en mesurant les répercussions des entretiens sur le réinvestissement lexical en production écrite.

Références bibliographiques

- ANCTIL D., 2012, « Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques », dans C. MASSERON (dir.), « Lexique et écriture », *Pratiques*, n^{os} 155-156, p. 7-30. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/pratiques/3447>>.
- AUTHIER-REVUZ J., 1995, *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Paris, Larousse, coll. « Sciences du langage ».
- BAKHTINE M., 1984 [1979], *Esthétique de la création verbale*, trad. par A. Aucouturier, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées ».
- CHARLES F., 2010, « Idée du « mot juste » et enseignement du vocabulaire au cycle 3 de l'école élémentaire », congrès Mondial de Linguistique Française, article n^o 027, section « Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde », p. 385-397. Disponible sur : <<https://>

- www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010_000015.pdf>.
- DOLZ J. et TUPIN F., 2011, « La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique », *Recherches en Éducation*, n° 12, p. 82-97.
- GENETTE G., 1982, *Palimpsestes*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique ».
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1999, *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2015, *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Bulletin officiel*, 11. Disponible sur : <<http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>>.
- PICOCHÉ J., 1992, *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris, Nathan, coll. « Fac. linguistique ».
- PLANE S., ALAMARGOT D. et LEBRAVE J.-L., 2010, « Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle », dans S. PLANE, T. OLIVE et D. ALAMARGOT (dir.), « Traitement des contraintes de la production d'écrit », *Langages*, n° 177, p. 7-28. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-langages-2010-1-page-7.htm>>.
- PLANE S., 2002, « Quelques repères pour la description d'explication. Fonctionnements et dysfonctionnements de l'explication orale », *Repères*, n° 24-25, p. 113-136.
- SAUVAGE L. et TUPIN F., 2012, « La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage », *Phronesis*, vol. 1, n° 1, p. 102-117. Disponible sur : <<https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n1-phro1825121/1006488ar/>>.
- VÉNÉRIN-GUÉNEZ C., 2017, « Les choix lexicaux des élèves révélateurs d'un déjà-là », dans S. PLANE et F. RONDELLI (dir.), « Le déjà-là dans l'écriture », *Pratiques*, n°s 173-174. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/pratiques/3383>>.

Notes

- ¹ Notre recherche expérimentale se poursuit à La Réunion en raison d'une mutation à l'université de La Réunion.
- ² Le conte original est un conte gabonais en langue omyènè transcrit et traduit en français par André Raponda-Walker : *Contes gabonais*, Paris, Présence africaine, coll. « Les classiques africains », 1953.
- ³ L'orthographe des élèves est restituée dans tous les exemples sélectionnés sans aucune modification.
- ⁴ Le légume est connu sous d'autres noms, « chayote » en Amérique du sud (Mexique), et « christophine » aux Antilles et en Guyane.
- ⁵ Dans la transcription des entretiens, nous sommes désignée par nos initiales CV.
- ⁶ Le terme *rigole* est peu fréquent en français, donc peu connu des élèves francophones en général, des élèves parisiens dans notre corpus. À La Réunion, en revanche, il est utilisé tout comme *canal*, *caniveau* ou *fossé* pour désigner les tranchées creusées le long des routes, destinées à canaliser les pluies tropicales abondantes et à empêcher l'inondation des voies de circulation.
- ⁷ Murielle Szac, 2006, *Le Feuilleton d'Hermès. La mythologie grecque en cent épisodes*, Paris, Bayard Jeunesse, coll. « Contes ».
- ⁸ Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 99.

Exclamation et interrogation : transcendance de l'oral dans l'écrit

Kriso (Chrysoula-Christina) VICHOS (VICHOU)

Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Introduction

Alors que l'interrogation jouit d'une vaste bibliographie témoignant de l'intérêt que les linguistes lui ont porté, l'exclamative, quant à elle, reste cantonnée dans des études beaucoup plus limitées puisqu'elle ne possède presque aucun monopole syntaxique ; les formes sur lesquelles elle repose sont en effet communes entre ces deux modalités. C'est, conséquemment, ce qui octroie le droit à maints auteurs d'ouvrages, surtout de grammaire, de l'insérer dans le même chapitre que l'interrogation. L'écrit pense s'émanciper par l'emploi de deux signes de ponctuation distincts dont le choix d'emploi, comme nous le verrons, ne semble pas toujours tranché, suscitant, dans certains cas, perplexité et hésitation. L'analyse purement syntaxique, quant à elle, se révèle insuffisante et stérile pour parvenir à cerner la globalité du phénomène exclamatif qui empiète sur quasi tous les niveaux de l'analyse linguistique, se trouvant à l'intersection de la syntaxe, de la sémantique mais aussi de la pragmatique ; l'exclamative apparaissant surtout dans le rapport conversationnel. Enfin, l'affinité entre ces deux modalités, exclamative et interrogative est telle que Lucien Tesnière (1959 : 216) fut amené à s'interroger sur le devancement de l'une sur l'autre :

l'interrogation est [...] la réaction naturelle de l'esprit qui conçoit un doute et veut s'en libérer. Mais cette réaction interrogative n'arrive au fond que la seconde, lorsque les motifs du doute parviennent à l'intellect. Auparavant, ils parviennent à la conscience affective et choquent l'être intuitif avant de déclencher le mécanisme plus réfléchi de l'entendement. L'exclamation est la traduction dans le langage de cette première réaction, qui se développe ensuite naturellement en interrogation.

Le corpus sur lequel nous nous sommes basée est extrait du théâtre, lieu privilégié de deux éléments indispensables à la prolifération de l'énoncé exclamatif : l'échange dialogique, d'une part et l'expression d'une tentative de simulation d'expressivité orale et spontanée de l'autre. Enfin, notre recherche, amorcée dans les répliques de pièces de théâtre contemporaines, se voit, grâce au présent travail, dilatée tout en ambitionnant de trouver un écho plus retentissant dans le XIX^e siècle où la profusion des sentiments se laisse plus pertinemment ressentir. Nos chances de relever des exemples d'exclamatives en construction syntaxique indirecte paraissent dès lors beaucoup plus grandes dans la littérature dudit siècle que dans

celle du théâtre contemporain qui se complaît à adopter une oralité plus prééminente dont les répercussions apparaissent notamment dans la construction syntaxique, souvent averbale, disloquée ou elliptique.

Ainsi, les œuvres sur lesquelles a porté notre recherche sont celles de René-Charles Guilbert de Pixérécourt, *Cœlina ou l'Enfant du mystère* (1801), de Victor Hugo, *Ruy Blas* (1838), d'Alfred Jarry, *Ubu Roi* (1896) et, enfin, la pièce de Jean Moréas, *Iphigénie* (1904).

1. Présentation et analyse des occurrences recueillies

1. 1. Exclamation et interjection : un amour inconditionnel ?

Don Salluste : Je me vengerai, *va* ! Comment ? Je ne sais pas ;
Mais je veux que ce soit effrayant ! (Victor Hugo, *Ruy Blas*, p. 15)

Don César : *Ah ! diable !*
Je dis que nous vivons dans un siècle effroyable ! (*Ibid.*, p. 17)

Don César : *Bah !* Mes vingt ans n'étaient pas encore révolus
Que j'avais mangé tout ! (*Ibid.*, p. 20)

Don César : *Pardieu, c'est un beau sort !* (*Ibid.*, p. 21)

Don César : *Ah ça ! C'est magnifique !* (*Ibid.*, p. 22)

Ruy Blas : [...] *Eh bien !* – moi, le laquais, tu m'entends, *eh* bien !
Oui, *cet homme-là ! le roi ! je suis jaloux de lui !*

Don César : Jaloux du roi ! [...]

Ruy Blas : *Hé !* Oui, jaloux du roi ! sans doute.

Puisque j'aime sa femme ! (*Ibid.*, p. 29)

Interjection et exclamation se trouvent bien souvent en cooccurrence comme si la réaction spontanée, instinctive, édictée par une quelconque pulsion intérieure ou un quelconque affect² et énoncée par l'intermédiaire d'une interjection se voyait forcément contrainte à une explicitation développée dans une exclamative qui en révèle les stimuli³.

1. 2. Réponse à un besoin de rapidité, d'immédiateté d'énonciation, d'accentuation, de contraste

Ruy Blas : [...] Mariée à ce roi qui passe tout son temps
À chasser ! *Imbécile ! – un sot ! vieux à trente ans !*
Moins qu'un homme ! à régner comme à vivre inhabile.
(*Ibid.*, p. 29)

L'exclamative peut s'autosuffire dans un énoncé monomorphémique, pourtant autonome et saturé sémantiquement quoique affranchi de la « servitude subjectale » (Hagège, 1978 : 4). Ainsi en est-il des trois occurrences qui précèdent : *imbécile, sot, vieux*, toutes trois basées sur un prédicat adjectival (Lefevre, 2014 : 1).

La Reine : *Aujourd'hui* je suis reine. *Autrefois j'étais libre !* (*Ibid.*, p. 49)

Contraste accentué par l'antéposition – ou mise en évidence – des adverbes temporels, complété par une marque de ponctuation, qui comme nous le verrons, s'éreinte à transposer vers l'écrit l'expressivité véhiculée par des éléments suprasegmentaux tels que l'intonation, l'insistance ainsi que toute l'intervention gestuelle inhérente à l'oral exprimée à des degrés inégaux puisque idiosyncrasiques.

1. 3. Énoncés tronqués ou elliptiques

Don César : Je l'invite. *Pourvu qu'il n'aille pas me chasser !*
Mangeons vite ! (*Ibid.*, p. 97)

Nous entrons à tâtons dans les structures plus complexes sur lesquelles repose l'énoncé exclamatif sans pour cela traiter encore de la construction syntaxique indirecte. Autant la ligne démarcative est clairement patente lorsqu'il s'agit de l'interrogative – distinction entre interrogative directe et indirecte –, autant elle ne l'est pas lorsqu'il en vient aux exclamatives. L'explication est inhérente à leur essence même puisqu'il est peu courant de reprendre l'affect exprimé, ainsi que la subjectivité manifestée par autrui. Dans les exemples qui précèdent, la proposition subordonnée introduite par la locution conjonctive *pourvu que* exprime le souhait, le désir, l'espoir et est dépourvue de principale⁴.

Ruy Blas : [...] Je souffre ! – Elle m'aimait ! –

Et dire qu'on ne peut

Jamais rien ressaisir d'une chose passée ! –

Je ne la reverrai plus ! – Sa main que j'ai pressée,

Sa bouche qui toucha mon front... – Ange adoré !

Pauvre ange ! – Il faut mourir, mourir désespéré ! [...]

(*Ibid.*, p. 115)

Et dire que ou sa variante moins accentuée *dire que* pourraient être analysés comme des marqueurs introduisant une exclamative directe, puisqu'ils semblent avoir subi un certain degré de figement qui les rapprocherait plus d'un emploi adverbial d'intensité que propositionnel servant de support à une conjonctive pure (*qu'on ne peut jamais rien ressaisir*). La fréquence d'apparition de cette construction ainsi que sa persistance, sinon sa généralisation, dans le français contemporain pousse à soutenir une telle analyse. L'affinité entre syntaxe et

sémantique est d'autant plus forte dans l'énoncé exclamatif qu'elle appelle à en tenir compte en vue de cerner un tel phénomène dans sa dimension globale⁵.

1. 4. Marque de ponctuation casse-tête

Achille : *Est-il* croyable qu'Agamemnon médite un forfait inhumain ?
(Jean Moréas, *Iphigénie*, p. 210)

Achille : [...] *Qu'est-ce donc à la fin que ces devins fameux*
Dont la bouche à tout coup nous fait parler des dieux ?
Pour quelques vérités que le hasard leur livre,
Parmi *combien d'erreurs il nous faudrait les suivre !* (*Ibid.*, p. 218)

Le point d'exclamation est souvent supplanté par un point d'interrogation et *vice versa* car il s'agit, dans les deux cas de signes typographiques arbitraires voulant rendre à l'écrit la modalité ou l'expressivité convoitée et énoncée oralement par le locuteur. Le Moyen Âge, époque de la naissance du point d'interrogation avait deux signes distincts pour différencier l'interrogation réelle de l'interrogation rhétorique (Houdart et Prioul, 2006 : 43) ; le signe correspondant à l'interrogation rhétorique n'a pas survécu, laissant celle-ci de la sorte, en proie aux tourments « hésitatifs » des scripteurs et partant des lecteurs ou auditeurs-récepteurs. La difficulté et le fréquent flottement proviennent en fait du caractère « multicarte⁶ » du point d'interrogation. Aussi existe-t-il un ensemble constituant l'intersection de ces deux signes typographiques, ce qui octroie le droit aux auteurs d'adopter tantôt l'un tantôt l'autre pour produire exactement le même effet. Ainsi en est-il des occurrences que nous avons relevées où points d'exclamation et d'interrogation s'avéreraient interchangeables.

Le chœur : [...] Ah ! *comment l'incarnat* qui pare ton visage
D'un charme virginal
Et ta fierté décente et la fleur de ton âge
Sauraient vaincre le mal,
Puisque l'ambition, la fraude et l'impudence,
Le vice injurieux,
Ont fait que les mortels sont livrés sans défense
À la haine des dieux !
(*Ibid.*, p. 218)

Dans l'exemple qui précède, qu'est-ce qui prouve qu'il s'agit d'une exclamation et non d'une interrogation pure et simple ? *Comment* ne semblerait-il pas effectivement s'enquérir de la manière et non de l'intensité ?

Iphigénie : Mon père, en ce moment, *que n'ai-je l'éloquence*

de ce chanteur harmonieux

Qui charmaït les rochers ! Mais pour toute science,
Je n'ai que les pleurs de mes yeux.

(*Ibid.*, p. 237)

Iphigénie se demande, quant à elle, avec un point d'exclamation, pourquoi elle ne possède pas l'éloquence d'un chanteur harmonieux ; *que* (Lefeuve, 2006 : 12) étant dans ce cas un adverbe interrogatif, forme réduite de *pourquoi*. S'attend-elle vraiment à une réponse, s'agit-il d'une interrogation rhétorique ou s'agit-il de l'expression d'une quelconque intensité qui justifierait par conséquent le point d'exclamation ? Force est de constater que le point d'exclamation apposé ambitionne non de signaler un « haut degré » ou un quelconque « affect » mais bien de poser une simple interrogation oratoire.

Iphigénie : [...] *Ah ! Pourquoi sur sa nef fendant la mer calmée
Pâris toucha nos bords heureux,*
Et d'un nouvel hymen Hélène fut charmée,
brûlant des plus coupables feux !

(*Ibid.*, p. 238)

La même explication vaudrait pour l'exemple qui précède où *pourquoi* sert d'outil introducteur à l'énoncé exclamatif cherchant plutôt à rendre une interrogation oratoire. Exclamation et interrogation se trouveraient dès lors en gravitation autour d'un même ensemble expressif qui constitue leur point d'intersection et leur permet de s'interchanger sans que soit affecté le sens véhiculé⁷. Outre le signe de ponctuation portant souvent à équivoque, exclamation et interrogation se partagent aussi les mêmes outils introducteurs (*comment, quel, combien...*) tout comme les mêmes indices de modalité tel que l'inversion du sujet.

Agamemnon : *Vit-on* jamais, grands dieux,
De pareille impudence excès plus odieux !

(*Ibid.*, p. 157)

1. 5. Modalité en gravitation : flirt entre exclamative et interrogative

MICHAUD : Est-il possible !... Ce seroit là Turguelin ?

CÆLINA : Truguelin, ô ciel !

(R.-C. Guilbert de Pixérécourt, *Cælina*, p. 70)

D'emblée, ce premier exemple, comporte en effet une inversion : un fait extraordinaire, surprenant ou inattendu pousse Michaud à s'exclamer : *est-il possible !* Le fait est que du point de vue sémantique, il existe un lien entre l'exclamation et l'interrogation, entre ce à quoi le locuteur s'attend et ce qu'il découvre ; cette révélation souvent soudaine le pousse soit juste à

s'exclamer, soit à amener son raisonnement jusqu'à s'interroger, tentant ainsi de satisfaire sa propre curiosité en y répondant.

BOUGRELAS : Quoi ! le froid t'aurait-il saisie ?

(A. Jarry, *Ubu Roi*, p. 49)

Don César : ***Mais quelle idée ! aimer la reine ! Ah ça, pourquoi ? Comment diable as-tu fait ?***

Ruy Blas (avec emportement) : ***Est-ce que je sais, moi !***

Mais, ô rage ! être ainsi, près d'elle ! devant eux !

En livrée ! un laquais ! être un laquais pour elle !

Ayez pitié de moi, mon Dieu !

(Victor Hugo, *Ruy Blas*, p. 30)

Notre argumentation se trouve confirmée par la réplique de Don César ci-dessus : *quelle idée ! aimer la reine !* voilà le fait inattendu et déroutant qui le pousse à se demander pourquoi Ruy Blas aime la reine. De fait, il s'opère une véritable osmose entre exclamation et interrogation, comme si l'une était, dans bien des cas, dépendante de l'autre ou tout simplement en complémentarité : interdépendance et complémentarité, voilà sémantiquement leur lien intrinsèque. Entreprendre de prouver que l'une précède l'autre relèverait d'une généralisation trop hâtive et sûrement réductrice puisque l'une vit sans l'autre et que dans les occurrences recueillies les deux cas se rencontrent : soit l'exclamation arrive en premier, soit l'interrogation.

1. 6. Osmose entre deux modalités : l'exemple pertinent des constructions indirectes

Agamemnon : [...] Hélas ! tu ne sais pas ***quel hymen je prépare***
à ton Iphigénie, ô fille de Tyndare !

(Jean Moréas, *Iphigénie*, p. 167)

Clytemnestre : Ma fille, écoute-moi : refoule dans ton cœur

Ce fier emportement de ta belle pudeur,

Songe ***quels maux le ciel en ce moment nous trame.***

(*Ibid.*, p. 167)

Le déterminant *quel* tirailé entre l'exclamation et l'interrogation se retrouve dans les constructions syntaxiques tant indirectes que directes, qu'il s'agisse de l'exclamation ou de l'interrogation. La distinction et la manière de les différencier revient à le gloser soit par *quelle sorte de / quel genre de*, dans le cas de l'interrogation, où il est attendu qu'un choix s'opère dans un éventail de possibilités, soit par *que de*, dans le cas de l'exclamative où le haut degré et/ou l'intensité sont recherchés.

TRUGUELIN : Vous ne savez pas *jusqu'où peut aller la jalousie* dans un cœur comme celui de mon frère [...]
(R.-C. Guilbert de Pixérécourt, *Cœlina*, p. 34)

Morphologiquement, rien ne peut ébranler la conviction que dans l'énoncé qui précède il s'agirait bien d'une interrogative indirecte. En effet, l'analyse strictement morphosyntaxique s'arrêterait là et, qui plus est, serait satisfaite d'elle-même et conforme à la vision structuraliste – récipient étroit d'où l'exclamative déborde. Il se dégage une part d'intensité dans la jalousie ressentie par le frère de Truguelin. De fait, est-ce une simple interrogation indirecte ou finalement le jumelage de deux modalités qui conduirait les auteurs plus contemporains à y apposer une double ponctuation (point d'exclamation et d'interrogation), appelant, par conséquent, l'idée d'une nouvelle modalité mixte d'interro-exclamative ?

TRUGUELIN : Cette inculpation...
CŒLINA : Est vraie. J'en jure par mon cœur et le ciel *qui sait si jamais je me suis abaissée jusqu'à la feinte.*
(*Ibid.*, p. 33)

La subjectivité est inhérente à l'énoncé exclamatif ; en témoigne le renforcement de l'adverbe *si* par un second adverbe *jamais*, créant ainsi un marqueur complexe présent également dans l'exclamation directe. L'ensemble, ainsi construit vient, de surcroît, être renforcé par l'emploi de la locution prépositionnelle *jusqu'à*, conférant à l'énoncé l'idée scalaire de haut degré, tellement caractéristique de l'exclamative. Il serait, en effet, insensé de concevoir l'idée que Truguelin mette en doute le fait qu'il s'est abaissé. Tout au contraire, une paraphrase dudit exemple s'avérerait convaincante : « j'en jure par mon cœur et le ciel qui sait à quel point / combien / comme je me suis abaissée ! »

Conclusion

Un fossé sépare l'oral de sa transcription à l'écrit puisque celui-ci peine à rendre de manière complète et fidèle l'expressivité convoitée par celui-là. Les marques de ponctuation telles que le point d'exclamation et d'interrogation sont insuffisantes et parfois fluctuantes, entraînant, par là même, une interprétation équivoque. Les répliques des pièces de théâtre constituent une tentative de représenter l'oral puisqu'elles sont construites, à l'exclusion des monologues, sur une charpente dialogale qui engendre l'interaction. C'est, de fait, ce qui nous a motivée à choisir le corpus sur lequel repose notre recherche.

Outre les éléments suprasegmentaux, éléments substantiels sur lesquels se construit l'énoncé oral et dont nous ne tenons pas compte dans le présent article, il existe des constantes qui viennent renforcer la modalité déclarative afin de lui apporter ce « quelque chose en plus » qui serait caractéristique de l'exclamation comme le signale Culioli (1974 : 6). La subjectivité

inhérente à l'énoncé exclamatif n'en est qu'un élément représentatif sans pour autant lui en être exclusif. L'exclamative ne détient aucun monopole sur aucun de ses outils introducteurs. Aucun critère morphosyntaxique n'est apte, à lui seul, à la définir de manière satisfaisante et suffisante. C'est la raison pour laquelle elle est laissée en marge et ne bénéficie que d'un traitement fragmentaire et indivis avec l'interrogation.

Il est un fait qu'exclamation et interrogation constituent deux modalités qui sont tellement semblables dans leur structure et tellement complémentaires dans leur sémantisme qu'il est extrêmement intéressant de les analyser conjointement, de manière contrastive puisqu'il semblerait qu'il est souvent difficile de déterminer laquelle des deux devance l'autre dans le mécanisme cognitif, affectif, informatif et subjectif. L'exclamation est sans nul doute un phénomène linguistique polymorphe et pluridimensionnel victime de ses caractéristiques subtiles et éthérées.

Notre ambition était de démontrer que l'exclamative, qu'elle soit en construction syntaxique directe ou indirecte, représente un élément vivace dans la littérature. Notre conclusion vient appuyer notre hypothèse selon laquelle l'exclamative représente un élément tout à la fois dépendant et indépendant, capable tant de s'imposer de manière monomorphémique que de s'étayer sur des structures empruntées à l'interrogation ou encore d'être épaulé par un énoncé interjectif, voire d'épauler celui-ci.

Enfin, à l'opposé de l'interrogation qui se subdivise nettement en interrogative directe et indirecte, mettant ainsi en jeu un actant supplémentaire, l'exclamation vit surtout dans la construction syntaxique directe et quand bien même elle se construirait de manière indirecte, elle ne fait que très rarement intervenir un autre actant que celui de l'énonciation. Parallélismes patents et parfois déroutants mais aussi distinctions profondes et traits différentiels font que l'exclamative mérite une approche singulière et complète afin d'être mieux cernée, lui permettant de trouver sa place dans l'ensemble des phénomènes linguistiques.

Références bibliographiques

- CHOMSKY N., 1969 [1957], *Structures syntaxiques*, trad. par M. Braudeau, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'Ordre philosophique ».
- CULIOLI A., 1974, « À propos des énoncés exclamatifs », dans S. DELESALLE et H. HUOT (dir.), « Linguistique et enseignement du français », *Langue française*, vol. 22, n° 1, p. 6-15. Disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1974_num_22_1_5671>.
- FORAKIS K., 2014, *Structures complexes du français moderne*, Paris, L'Harmattan, coll. « Langue et parole – Recherches en Sciences du Langage ».
- HAGÈGE C., 1978, « Du thème au rhème en passant par le sujet. Pour une théorie cyclique », *La Linguistique*, vol. 14, n° 2, p. 3-38.
- HOUDART O. et PRIOUL S., 2006, *L'Art de la ponctuation. Le Point, la virgule et autres signes fort utiles*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points / Le Goût des mots ».
-

- LEFEUVRE F., 2006, *Quoi de neuf sur quoi ? Étude morphosyntaxique du mot quoi*, Rennes Presses Universitaires de Rennes.
- , 2014, « Les énoncés averbaux autonomes à deux termes comportent-ils un sujet syntaxique ? », Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014, *SHS Web of Conferences*. Disponible sur : <https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01212.pdf>.
- LE GOFFIC P., 1993, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette Supérieur, coll. « Hachette Université – Langue française ».
- MARTIN R., 1987, « Quelques remarques sur la sémantique de la phrase exclamative », dans P. GARDE (dir.), « En hommage à Jacques Veyrenc : Études de linguistique slave », *Revue des études slaves*, tome 59, fascicule 3, p. 501-505. Disponible sur : <http://www.persee.fr/doc/slave_0080-2557_1987_num_59_3_5666>.
- TESNIÈRE L., 1988 [1959], *Éléments de syntaxe structurale*, 2^e éd., Paris, Éditions Klincksieck.

Œuvres dont sont extraites les séquences citées

- GUILBERT DE PIXERÉCOURT R.-C., 1972 [1801], *Cœlina ou l'Enfant du mystère*, édition critique par N. Perry, Exeter, University of Exeter.
- HUGO V., 2014 [1838], *Ruy Blas*, Paris, Librio, coll. « Librio Théâtre ».
- JARRY A., 1896, *Ubu Roi*, Paris, Mercure de France.
- MORÉAS J., 1904, *Iphigénie*, Paris, Mercure de France.

Notes

¹ Sauf cas contraire, c'est nous qui soulignons.

² Les divers affects ou « mouvements de l'âme » (Le Goffic, 1993 : 123) traduits par l'exclamative complètent une vaste palette multi-expressive allant de la joie, du bonheur, de l'excitation, de l'admiration, mais aussi du refus, de l'indignation, de la peur en passant par l'inquiétude, l'angoisse, l'aversion ou encore en se vouant à l'expression du haut degré (Milner, 1978 : 253).

³ L'interjection peut représenter deux choses, soit la réaction à un stimulus, soit le stimulus qui provoque lui-même la réaction.

⁴ « Dépourvue de support, la subordonnée amenée par cette locution conjonctive [pourvu que] exprime le souhait : **Pourvu que** j'obtienne ma licence cette année ! » (Forakis, 2014 : 63).

⁵ « [...] nous trouvons de nombreuses et importantes corrélations, et de manière très naturelle, entre la structure syntaxique et le sens ; [...] Ces corrélations pourraient faire l'objet d'une théorie plus générale du langage qui s'attacherait à la syntaxe, à la sémantique, et à leurs points de rencontre » (Chomsky, 1957 : 123).

⁶ « [...] combien de nuances possibles de la voix pour cette simple question : Viens-tu ? où peuvent s'exprimer l'espoir, la joie, l'invite, le doute, l'impatience, l'ironie, la colère [...], la surprise, la gêne, etc., perceptibles à l'oral, mais qui ne sont traduits sur le papier que par un seul signe graphique ? Au lecteur de se faire son cinéma » (Houdart et Prioul, 2006 : 45).

⁷ Dans le théâtre contemporain, on remarquera l'emploi récurrent de l'association des points d'exclamation et d'interrogation, ce que Houdart et Prioul (2006 : 46) ont pertinemment appelé « double point de stupéfaction ».

Le Prix des découvreurs : encourager des lectures subjectives et collaboratives de la poésie en classe de Français Langue Étrangère

Élodie WYNAR

Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF)
Université Grenoble Alpes

À l'heure où l'enseignement des langues s'inscrit plus que jamais dans une logique de marché et où domine une conception parfois strictement fonctionnelle d'une langue qui se voudrait immédiatement adaptable aux besoins de ses utilisateurs, le texte littéraire trouve rarement sa place en classe de FLE. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), qui vise à rendre l'apprenant capable de réaliser des tâches et à devenir un acteur social à part entière, fait ainsi peu mention de la littérature, peut-être parce que celle-ci est communément appréhendée comme une activité solitaire. Et quand la littérature est présente dans les manuels, elle se trouve bien souvent reléguée en fin d'unité didactique (Riquois, 2009 : 217), où le texte est soumis à un jeu de questions-réponses qui ne fait bien souvent que vérifier la compréhension littérale du texte par les apprenants sans mettre en jeu ni la compétence interprétative, ni les émotions et sentiments ressentis face à un texte, et qu'il pourrait pourtant être fructueux de prendre en considération en classe de FLE. Face à cette logique « instrumentalisante » de la littérature, nous nous sommes demandé s'il ne serait pas possible de concilier les injonctions du CECRL, qui vise à former un apprenant-citoyen, avec la lecture littéraire.

Afin de faire entrer la littérature dans une démarche de projet et de restaurer une approche sensible du texte littéraire en classe de FLE, nous avons donc engagé nos apprenants du Centre Universitaire d'Études Françaises de Grenoble (CUEF) dans une expérience de lecture où ils ont pu être actifs et collaborer et échanger avec leurs pairs, en leur permettant de devenir jury pour le *Prix des Découvreurs*. Cet article présentera donc ce dispositif didactique de lecture de poésie auquel ont participé nos étudiants durant le premier semestre de l'année universitaire 2016-2017 au CUEF de Grenoble.

Après avoir mis en avant les raisons pour lesquelles nous avons souhaité engager des apprenants de FLE dans ce Prix et les enjeux d'un tel projet, nous expliquerons brièvement le cadre théorique, celui du sujet lecteur, dans lequel nous avons ancré cette expérience de lecture. Nous présenterons enfin les activités que nous avons mises en place pour faire des étudiants des lecteurs de poésie actifs et capables de partager leur ressenti de lecteur en français.

1. Faire participer une classe de FLE du CUEF au *Prix des Découvreurs* : quels intérêts ? Quels enjeux ?

1. 1. Présentation du *Prix des Découvreurs*

Fondé en 1997 par la ville de Boulogne-sur-Mer sur la proposition de Georges Guillain, le *Prix des Découvreurs* est un prix de poésie décerné chaque année à un poète par un jury constitué de plusieurs centaines de lycéens français, et depuis 2007, de collégiens de 3^e, de différents établissements volontaires de toutes les académies de France. Son objectif est de faire découvrir au public scolaire une poésie actuelle de qualité dans sa plus grande diversité – recueils issus du monde francophone, éditions bilingues, traductions, etc. – et publiée chez de petites maisons d'édition. Sur le blog consacré aux *Découvreurs*, Georges Guillain définit ainsi les objectifs de ce prix :

Chacun à notre place nous sommes les acteurs de la vie littéraire de notre époque. En faisant lire, découvrir, des œuvres ignorées des circuits médiatiques, ne représentant qu'une part ridicule des échanges économiques, nous manifestons notre volonté de ne pas nous voir dicter nos goûts, nos pensées, nos vies, par les puissances matérielles qui tendent à régir le plus grand nombre. Et nous contribuons à maintenir vivante une littérature qui autrement manquera à tous demain!

Les enseignants et les documentalistes mettent à la disposition des élèves un ou plusieurs jeux complets des ouvrages, que les élèves sont alors invités à lire sans contrainte et de façon libre, c'est-à-dire qu'aucune explication de texte de type scolaire n'est attendue pour ces œuvres ; les lecteurs doivent simplement s'engager à lire un ou plusieurs extraits de chaque recueil afin d'être en mesure de comparer les différents ouvrages. Après chaque lecture de poème, l'élève est invité à réfléchir et à exprimer, à l'écrit ou à l'oral selon le dispositif didactique proposé, son ressenti de lecteur. Pour l'édition 2016-2017, les recueils suivants étaient en compétition : *Mauvaises langues* de Paol Keineg (2014) ; *Katrina, isle de Jean-Charles* de Franck Smith (2015) ; *Versailles-Chantiers* de Christiane Veschambre (2014) ; *Ouf* de Laurence Vielle (2015) ; *Climats* de Laurent Grisel (2016) ; *L'Interlocutrice* de Geneviève Peigne (2016) et *Boucles d'oreilles, ventres et solitude* de Doina Ioanid (2014).

1. 2. Faire lire les recueils du *Prix des Découvreurs* en classe de FLE : des enjeux éthiques et esthétiques

Nous avons proposé à deux groupes d'apprenants en FLE, de niveaux B2 et C1, et inscrits au CUEF dans un cours semestriel de Langue, Culture et Civilisation Française (CLCF), de participer au *Prix des Découvreurs* et de voter pour la sélection 2016-2017 du concours. Il nous a semblé pertinent de ne mettre en œuvre ces lectures qu'avec des apprenants de niveau avancé, car certains recueils de la sélection nous paraissaient trop difficilement accessibles au niveau intermédiaire. Les deux groupes engagés dans ce projet étaient multiculturels, et

composés en majorité d'étudiants américains, chinois et coréens, mais comptaient également quelques étudiants latino-américains et une Anglaise.

Engager ces étudiants en FLE dans des lectures de poésie nous a semblé représenter à plusieurs titres un enjeu important. Cela a permis en premier lieu à beaucoup d'entre eux de faire connaissance avec un genre littéraire dont ils étaient peu ou pas lecteurs, car sur onze étudiants interrogés dans notre cours, dix ont déclaré n'avoir jamais lu de poèmes dans leur langue maternelle que lorsqu'ils y étaient obligés, c'est-à-dire dans le cadre scolaire. Si ces données constituent évidemment un ensemble très limité et donc sans aucune valeur statistique, elles rejoignent néanmoins les résultats de l'enquête de grande ampleur menée par Detrez, Cartier et Baudelot (1999) sur les pratiques de lecture adolescentes et confirmées par d'autres chercheurs, comme Nathalie Brillant Rannou (2016 : 12), qui déclare dans l'avant-propos de l'ouvrage *Être et devenir lecteur de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique*, que « la poésie fait rarement l'objet de lectures privées de la part des jeunes en France ». Ainsi, même si ces affirmations concernent les adolescents français, nous pensons que nous pouvons sans nous tromper élargir ce constat à nos jeunes étudiants étrangers, et que les engager dans ce projet leur a donc permis de se familiariser avec la lecture de poèmes.

Le corpus contemporain des *Découvreurs* a également constitué l'occasion de leur faire prendre conscience que la poésie française ne se limite pas à une poignée de poètes patrimoniaux des siècles passés (Godard², 2015 : 141-142) mais constitue aujourd'hui encore un espace de création bien vivant. De plus, il nous a semblé que la forme discontinue constitutive d'un recueil de poèmes, si elle pouvait constituer une difficulté pour un lecteur habitué à la linéarité de la narration romanesque traditionnelle, permettait également une grande liberté de lecture : l'apprenant n'était pas obligé de lire les poèmes dans l'ordre, ni de lire le recueil dans son intégralité s'il n'en avait pas envie.

Enfin, cette expérience de lecture de poèmes a également contribué à changer, le temps de cette expérience collective de lecture du moins, la relation élève-professeur, dans la mesure où l'enseignant, face à la polysémie ou à l'hermétisme de certains textes, quittait son statut de dispensateur de savoir pour être sur un pied d'égalité avec les apprenants avec qui de véritables échanges d'interprétations pouvaient se nouer.

2. Des pratiques inscrites dans la perspective du sujet-lecteur

Les activités que nous nous sommes efforcée de développer autour des recueils poétiques proposés aux apprenants s'inscrivent dans la perspective du sujet-lecteur, théorie aujourd'hui très active en didactique de la lecture de textes littéraires en Français Langue Maternelle (FLM) et dont nous allons très brièvement rappeler les fondements.

Si jusque dans les années 1970, le texte était perçu comme un objet « déjà-là » dont il s'agissait de trouver un sens canonique supposément voulu par l'auteur, une rupture théorique s'est produite par un glissement de l'intérêt de chercheurs du texte vers le lecteur, avec l'idée que la production de sens ne résidait pas dans le texte en lui-même, mais dans le récepteur qui

actualise le texte dans l'acte de lecture. Jauss (1978) et Iser (1976) pensent ainsi que le texte est un produit inachevé, un ensemble d'indéterminations tant qu'il n'a pas été rendu concret par la collaboration active d'un lecteur.

Le sémioticien Umberto Eco, qui considère également l'acte de lire comme une « coopération interprétative » et qui met également en avant l'incomplétude du texte (1979), va encore plus loin ; selon lui, une œuvre littéraire contient en elle les règles de sa lecture et prévoit un « lecteur modèle » capable de les repérer et de les adopter. Dans les années 2000, des didacticiens (Langlade et Rouxel, 2004) ont entrepris de critiquer cette conception du lecteur modèle pour faire une place, dans l'enseignement, à un lecteur réel, à un apprenant certes parfois dépourvu des références savantes de l'auteur, mais riche de son histoire, de ses valeurs et de sa culture propre. Le texte n'est alors plus conçu comme une énigme renfermant potentiellement la clé de sa compréhension réservée aux lecteurs les plus compétents, mais comme le point de départ d'une expérience esthétique, existentielle, et ouverte à des lecteurs divers et singuliers. En s'appuyant notamment sur les travaux de phénoménologues (Paul Ricœur, Wolfgang Iser...), ils se sont donc efforcés de décrire ce que le lecteur réel vivait face à un texte littéraire et non plus ce que le lecteur modèle devait faire pour être le plus performant possible. Cette nouvelle manière de considérer la lecture comme un phénomène subjectif a donc permis de constater à quel point chaque lecteur, par ses références personnelles, reconstruit véritablement le texte qu'il lit, et sur le fait que c'est sur ce « texte du lecteur » que l'enseignant doit travailler.

Dans la lignée de cette prise en compte du lecteur comme véritable sujet, enseigner la littérature en classe de FLE signifie donc pour nous favoriser une appropriation cohérente et personnelle des textes par les apprenants, en acceptant le fait que la lecture du texte par un étudiant, *a fortiori* étranger, puisse largement différer de celle de l'enseignant, tous deux ne reconfigurant forcément pas l'œuvre de la même manière. Pour engager nos apprenants dans la lecture des recueils du *Prix des Découvreurs*, nous avons donc mis en place dans notre classe des activités leur permettant d'exprimer leur sensibilité et leur subjectivité de lecteurs, ainsi que de collaborer avec leurs pairs pour élaborer et partager leurs interprétations.

3. Quels dispositifs didactiques pour favoriser les lectures des poèmes des Découvreurs ?

3. 1. Le carnet de bord de lecture

3. 1. 1. Un objet informel, subjectif et autoréflexif

Appelé autrement « cahier de bord » ou « journal de bord », il s'agit d'un dispositif didactique issu des recherches en didactique de la littérature en FLM et mis en place au début des années 2000 pour conjurer les représentations technicistes et formalistes de la discipline « français » dans le secondaire en France.

Le carnet de bord se définit comme un objet dans lequel l'apprenant est invité à exprimer sa subjectivité à partir des œuvres littéraires qu'il a lues³, sans qu'aucune forme ne soit

vraiment imposée à cet exercice. Le lecteur peut ainsi personnaliser à sa guise son journal : raconter sa lecture, résumer l'ouvrage lu ou en recopier ou en illustrer de courts passages, inventer des dialogues, proposer des adaptations, se mettre à la place d'un personnage, écrire à l'auteur ou s'adonner à une critique de l'œuvre lue, etc. La nature volontairement protéiforme de ce support contribue à atténuer la frontière entre les cadres scolaire et privé, entre les domaines de la lecture et de l'écriture et ceux des rêveries personnelles et des connaissances académiques. Ainsi, il nous semble important d'insister auprès de nos apprenants sur le fait qu'il s'agit d'un objet personnel et surtout non soumis à évaluation, même si l'amélioration des compétences en production écrite est également visée par une telle activité.

Si ce dispositif encourage donc sans conteste l'expression de la subjectivité du lecteur, il permet également de développer chez ce dernier une posture autoréflexive : l'apprenant qui tient un carnet peut ainsi analyser son comportement de lecteur, et grâce à la conservation des traces de ses lectures dans son journal, mesurer l'évolution de ses opinions au fil de la lecture d'une œuvre et au fil de sa vie de lecteur si le carnet de bord est tenu au long cours. Le carnet de bord permet ainsi la constitution d'une véritable identité de lecteur, dans la mesure où il permet à celui-ci de prendre conscience de la variété des livres qu'il a lus, en concrétisant une culture littéraire en voie d'expansion. Enfin, il accroît la capacité de l'apprenant à tisser des liens entre les œuvres lues, ainsi qu'à mettre en réseau les textes et des idées ou rêveries personnelles.

Cet objet nous intéresse également parce qu'il favorise l'entrée de la lecture dans un processus de socialisation mis en avant par Sylviane Ahr et Patrick Joole (2013 : 8) :

Favorisant les activités langagières écrites et individuelles, le carnet est le lieu de « l'élaboration cognitive ». Son utilisation étant très souvent associée à la pratique du débat, il sert de point d'appui à « l'interaction sociale ». Sont dès lors expérimentées dans les classes des situations tendant à faire parler et écrire les élèves afin qu'ils pensent et apprennent par eux-mêmes [...]. Le carnet de bord, par son caractère hybride, a donc favorisé l'expression à la fois orale et écrite des apprenants et nous a donc permis de pouvoir conserver les traces de leur activité de lecteurs.

3. 1. 2. *Analyse d'extraits de carnets de bord de quelques apprenants dans le cadre de la participation au Prix des Découvreurs*

Si le carnet électronique peut présenter des avantages, nous avons pour notre part demandé à nos apprenants de tenir un carnet de bord en version papier, de manière à ce qu'ils y couchent leurs sensations de lecture ou leurs critiques « à chaud », juste après la lecture, et qu'ils puissent l'apporter en classe pour pouvoir s'y référer pour trouver des arguments lors des discussions sur les recueils et surtout lors du vote final pour leur poète favori. Nous leur avons ainsi demandé d'acheter un carnet, ni trop petit – il faut pouvoir écrire dedans –, ni trop grand – il faut pouvoir le transporter aisément.

Pour étudier la manière dont nos étudiants se sont emparés de cet objet et dans quelle mesure la tenue d'un carnet de bord leur a permis d'exprimer leur sensibilité et subjectivité à

partir de recueils de poésie, nous avons analysé quelques passages de leur journal.

Une première remarque serait de constater que si certains recueils semblent avoir peu retenu l'attention des lecteurs étrangers, d'autres ont suscité de nombreux commentaires et analyses. C'est tout particulièrement le cas de *Climats* de Laurent Grisel, qui est d'ailleurs l'ouvrage qui a recueilli le plus de voix lors du vote final en classe. Dans ce recueil, le poète, dans de longs textes écrits sur le modèle des poèmes didactiques anciens, aborde le problème du réchauffement climatique dans toutes ses dimensions – physiques, financières, psychologiques, etc. – pour faire ressentir au lecteur la gravité de la situation et pour l'appeler à agir. Lorsque nous avons interrogé les étudiants sur les raisons qui les avaient portés vers ce recueil, ils nous ont répondu que le caractère actuel de la problématique soulevée, la variété des aspects du problème soulevé ainsi que la mise en page originale, parfois calligrammatique, expliquait leur choix. Les textes de Laurent Grisel ont ainsi donné lieu à de nombreux écrits de la part des étudiants, dont nous montrerons la variété des dimensions en nous appuyant sur quelques-unes des postures de lecture mises en avant par Dominique Bucheton (1999).

Dans un passage de son journal, Luiza, une étudiante brésilienne, se positionne ainsi de manière morale par rapport à l'extrait de « Faisons des haies arborées » :

Faisons des haies arborées, fleuries, empapillonnées
des haies à oiseaux
à abeilles

fauchons les ogm propriété privée de sociétés
d'extorsion de fonds
ces plantes transformées en tueuses d'insectes
et résistantes aux herbicides
ces semences standard, les mêmes dans le monde
entier, sur tous les terrains, sous tous les soleils

Elle affirme ainsi :

Cet extrait me fait penser aux différentes façons d'aborder l'ambiguïté et l'incertitude liées aux OGM et les herbicides dans le monde. Je sais qu'au Brésil on accepte les OGM et les herbicides plus forts, qui sont interdits en France. Je pense que cela est dû à la fragilité de l'opinion publique au Brésil qui manque d'information appropriée concernant aux risques d'utilisation de ces produits.

On voit ici comment la lecture du poème est prétexte à une réflexion critique sur les choix politiques et écologiques opérés dans son propre pays ; le texte remplit alors la fonction de « tremplin » (*ibid.*) vers des idées personnelles de l'apprenant, que la lecture du texte semble ne faire que raviver, et dont l'on peut penser qu'elles préexistaient à la lecture.

Les commentaires peuvent également apparaître sous d'autres formes dans le carnet de

bord, celui-ci, rappelons-le, accueillant toute forme d'expression. C'est ainsi qu'une étudiante péruvienne, Suriana, a choisi de recopier des passages d'un poème et de les illustrer pour exposer son point de vue. Pour Wolfgang Iser (1985 : 99), « la lecture ne devient plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve ». Si le théoricien ne vise pas ici précisément la création par le biais d'une autre forme d'art, il nous semble néanmoins que transcrire sa lecture à travers la réalisation d'illustrations peut être source de plaisir chez l'apprenant, tout comme cela peut être considéré comme une proposition de lecture du texte. Ainsi, Suriana a choisi de recopier un passage qui apparaît comme un réquisitoire contre les lobbies qui empêchent le consommateur d'avoir des informations transparentes sur les risques présentés par l'utilisation de certains produits. Elle transcrit également un extrait du même poème où c'est la pratique de l'orpaillage et la pollution engendrée par cette technique qui sont montrées du doigt. Pour mettre en avant son désaccord avec ces pratiques, l'étudiante a choisi de dessiner un oiseau, qui, à la manière d'un personnage de bande dessinée, exprime dans des bulles son mécontentement face à la destruction de la nature, et sur la page de droite, une forêt qui souffre. Si l'on pouvait émettre l'hypothèse que c'est peut-être le manque d'habiletés linguistiques qui a poussé cette apprenante à se tourner vers le dessin, le soin apporté aux illustrations qui sont réalisées en couleurs nous amène plutôt à penser que c'est bien par goût et par plaisir de dessiner que Suriana a choisi d'illustrer son point de vue en ayant recours à des images, qui peuvent se lire comme des tentatives d'interprétation du texte.

Dans d'autres cas, le jugement de valeur peut être accompagné d'une sensibilité plus grande à l'écriture, à la dimension poétique du texte, et l'interprétation acquiert alors une plus grande densité. On trouve ainsi un exemple de lecture personnelle du texte dans un extrait du carnet de bord d'une étudiante coréenne, Hyeona, après la lecture de ce poème extrait de *Climats* :

Cultivons l'insensibilité :

il n'y a pas de conséquences, seul le présent importe
ne soyons pas sensibles aux points de basculement

rien de change, jamais
nous sommes les plus forts et pour toujours
il n'y a pas d'alternative

ne pensez pas
n'oubliez pas
ne soyez pas sensibles aux insectes disparus, aux
 hirondelles absentes
oubliez
abîmez-vous dans la précipitation et les distractions

une loi : toute
 insensibilité
 gagne
 tous les domaines de l'esprit
 du corps
 des sens

 et gagne
 l'être
 entier
 et le remplace
 par
 l'excitation

Ce poème-antiphrase doit bien sûr être lu comme une volonté d'éveiller la conscience des lecteurs et les appeler à être plus sensibles à la cause écologique à travers l'attention aux détails infimes (« insectes » ; « hirondelles ») qui font la beauté du monde. Hyeona réagit ainsi à la lecture de ce texte :

J'étais surprise que l'auteur ait écrit ses poésies comme un article ou un rapport. Quand je lisais ou étudiais ses poésies, il y avait des phrases sensibles, alors cela me rendait heureux de trouver les belles phrases qu'on ne peut que trouver dans la poésie.

Il décrit les problèmes climatiques et écrit ses poèmes en imitant les phénomènes naturels. Ça veut dire qu'on peut voir une phrase :

« une loi
 toute
 insensibilité
 gagne »

Les mots tombent comme la neige. J'ai réalisé qu'on peut écrire le poème comme lui. »

Si l'étudiante se dit touchée par le langage poétique, qu'elle dissocie bien de la langue ordinaire – « les belles phrases qu'on ne peut que trouver dans la poésie » –, plus intéressant est peut-être le parallèle qu'elle esquisse entre le message porté par le poème – « les problèmes climatiques » – et la disposition des mots sur la page, qui lui apparaissent comme un calligramme où la nature elle-même se chargerait dans ses mouvements des problèmes auxquels elle se trouve confrontée, puisque « l'insensibilité » des hommes semble pour elle « [tomber] comme la neige ». Cet exemple montre que même dans le champ du FLE, le poème peut se muer en « texte-signé » (*ibid.*) et son organisation et ses effets sur le lecteur être analysés avec pertinence et finesse.

3. 2. Ateliers d'écriture dans le cadre du *Prix des Découvreurs*

Afin que le carnet de bord ne soit pas cantonné au cadre de la lecture privée, à la maison,

et que la motivation des étudiants ne s'érode pas au cours du semestre, nous leur avons régulièrement proposé de participer à des ateliers d'écriture à partir des recueils en lice pour le *Prix des Découvreurs*.

Outre la justification proprement linguistique d'une telle activité, qui constitue une occasion parmi d'autres de perfectionner la maîtrise de la langue, il nous semble qu'écrire alimente le plaisir de lire, et *vice-versa*, ces deux compétences étant finalement les deux faces d'une même médaille. Nous sommes également persuadée que l'écriture à partir des poèmes favorise l'expression personnelle et aiguisé les facultés interprétatives, à la suite de Violaine Houdart-Mérot (2008 : 137), qui affirme que « l'écriture sous contrainte, d'appropriation et de détournement des textes [permet] de libérer la lecture en même temps qu'elle libère l'écriture ». Ainsi, en favorisant une réelle interaction entre la lecture et l'écriture, cet exercice conduit à une relecture du texte et dès lors à en enrichir l'interprétation : écrire, se poser des questions en écrivant conduit à reconsidérer ce qu'on lit, et favoriser la lecture des poèmes, en faire une expérience plus informée, plus concrète et plus personnelle a constitué pour nous un des premiers enjeux de ces activités d'écriture. Nous avons donc proposé une consigne d'écriture pour chaque recueil.

Le poème « Cutivons l'insensibilité », transcrit dans la partie précédente, a ainsi fait l'objet de la consigne suivante : « À la manière de ce poème, écrivez à votre tour un texte où vous adopterez la même posture pseudo-cynique que le poète pour dénoncer la destruction de la nature par l'homme ». La réécriture ne pouvait fonctionner ici que si l'ironie du poème de Laurent Grisel était perçue. Voici la proposition d'écriture d'un étudiant américain, Jonathan :

Pays Noyés

Créons une Atlantide moderne
un nouveau fond de l'océan

une plage, un parasol, une vague
deux serviettes, deux maîtres-nageurs, deux vagues
des coquillages, des rires, des vagues encore

montant et montant et montant
comme la taille d'un enfant
pied par pied par pied
Jusqu'au sable disparaît

puis les rochers
 puis les rues
 puis les arbres
 puis les maisons
 puis une civilisation

Tout est enfoui sous la mer qui nourrissait jadis la vie humaine,
détruite par les larmes des glaciers fondant à la chaleur

une voiture qui crache son air toxique : un pouce plus haut pour la mer
une usine qui expectore sa fumée noire : un pied plus haut pour la mer
le Réchauffement du Monde : un pays en moins
deux pays en moins
trois pays en moins

Fiji, Kiribati
Tuvalu, Vanuatu
noms presque inconnus, noms presque obsolètes
noyés par les autres
maintenant civilisations seulement aux musées
comme un naufrage au fond de l'océan
oubliées

Cette production témoigne d'une lecture parfaitement réussie du texte de départ : la posture cynique, si elle ne domine pas dans le poème, a tout de même été adoptée au départ – « Créons une Atlantide moderne » – pour mettre en avant la montée des eaux et avec elle la disparition annoncée de pays tout entiers. La disposition du poème-déclencheur a également été reprise de manière à renforcer le sens du texte, puisque les mots sur la page semblent pris dans le même mouvement d'engloutissement que les objets et les êtres que les eaux recouvrent.

Les ateliers d'écriture autour des textes des *Découvreurs*, menés de manière régulière, ont ainsi permis une réelle appropriation des recueils par l'écriture ainsi que de riches échanges oraux entre les apprenants, puisque la phase de rédaction était précédée d'un moment de discussion sur le poème et sur la consigne. Pour qu'ils ne soient pas apparentés à un traditionnel exercice de production écrite, ces ateliers ont été menés à la bibliothèque de l'apprenant de l'Université, où les étudiants aussi bien que l'enseignante pouvaient écrire dans un cadre nouveau et convivial.

3. 3. Mise en voix des poèmes des *Découvreurs*

Dolz et Schneuwly (1998 : 187) dressent un constat sévère sur les pratiques scolaires de la lecture à haute voix en FLM :

Si 70 % des enseignants déclarent avoir recours souvent ou très souvent à la lecture à voix haute, celle-ci n'est pourtant jamais citée comme activité utile au développement et à la maîtrise de l'expression orale.

Au contraire, l'activité qui consiste à oraliser un texte écrit est bien souvent non pas liée avec la pratique de l'oral, mais plutôt avec celle de l'écrit : de fait, la lecture à haute voix reste le plus souvent un outil d'évaluation des compétences de déchiffrement de l'écrit, de connaissance des

relations grapho-phoniques entre les deux codes de l'oral et de l'écrit, mais ne devient presque jamais « lecture à d'autres », celle qui est censée procurer à ces « autres » un plaisir, à les informer, à les convaincre, à les instruire.

Il nous semble que ces réflexions pourraient s'appliquer au champ du FLE, où la lecture des étudiants est rarement considérée dans une optique créative, mais souvent comme un préalable à d'autres activités ; les étudiants sont par exemple invités à lire des consignes ou un texte, mais ce sont alors souvent leurs compétences en compréhension qui sont évaluées.

C'est donc dans l'optique d'initier nos apprenants au plaisir de lire en français que nous avons envisagé d'avoir comme tâche finale – en plus du choix de leur recueil favori – la mise en voix des poèmes dans la perspective de les lire à d'autres. Cette activité d'oralisation permet d'inscrire notre dispositif dans une perspective actionnelle, dans la mesure où nous avons imaginé que les lectures ne seraient pas cantonnées au cadre de la classe et que les étudiants liraient les poèmes devant un public réel : des étudiants de Master 1 « Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde » à l'Université Grenoble Alpes⁴, majoritairement français et engagés eux aussi dans *Le Prix des Découvreurs*, et ayant eux aussi préparé des mises en voix de poèmes.

Outre le fait que ces activités d'oralisation menées dans ces deux classes en parallèle ont permis de renouer avec l'oralité constitutive du texte poétique, elles ont également favorisé des échanges de points de vue et d'interprétation entre les étudiants français et étrangers. Mais elles ont aussi et surtout été l'occasion d'un travail approfondi sur les modalités et les enjeux d'une mise en voix de poèmes en langue étrangère. Ainsi, les étudiants ont été invités à s'emparer d'extraits particulièrement significatifs pour eux et à les mettre en voix par petits groupes, et la préparation de cette lecture a reposé sur un travail selon différents axes, dont la nécessité a été mise en avant par Schnewly et Dolz (*ibid.* : 188) :

Pour pouvoir rendre compréhensible ce qu'il lit, le lecteur doit par conséquent, avant toute chose, faire un travail de préparation, une analyse aussi bien du cadre dans lequel il va performer son texte, de la forme et du contenu du texte à performer que des choix de mise en voix qu'il devra faire, son interprétation en quelque sorte : le lecteur est le médiateur du texte vers l'auditeur, et sa tâche est d'en assurer la transmission au mieux. Cela suppose prise en compte de la situation de communication, intelligence du texte et expressivité vocale.

Cette activité, et sa préparation en amont, ont tout d'abord permis le développement chez les apprenants de la maîtrise de la langue. En effet, en s'entraînant à la lecture oralisée, ils se sont appropriés du vocabulaire et des formules syntaxiques en contexte. Ils ont aussi pu exercer leur prononciation, compétence essentielle car sanctionnée d'elle-même lors de la lecture selon que les auditeurs parviennent ou non à saisir les sons et le sens de ce qui est dit. Les compétences de compréhension entrent aussi en jeu puisque, selon Dolz et Schnewly (*ibid.* : 189), une lecture « doit être intelligente, au sens où le texte doit être compris par le

lecteur, dans la mesure où l'intelligence du texte en conditionne la transmission ».

Cette prise en charge collective d'un poème a également impliqué un travail collaboratif sur l'interprétation, puisque lire un texte, cela suppose d'en avoir exploré le sens au préalable et d'avoir opéré des choix d'oralisation significatifs, en insistant par exemple sur les pivots du texte ou sur les mots que les locuteurs estiment essentiels, ou encore en révélant ou en interrogeant une certaine tonalité. Les étudiants ont ainsi été amenés à négocier entre eux leurs propositions de lecture, et parfois à justifier leurs choix de mise en voix auprès des auditeurs. Le même texte pouvait ainsi, suivant les groupes, changer de tonalité, être fortement articulé ou dit confusément, chuchoté ou dit très fort, récité vite ou lentement, etc., selon les lignes interprétatives retenues. Certains groupes ont même choisi de mettre en scène leur poème, engageant alors leur imaginaire et leur corps dans cette mise en voix.

Cette activité, témoin du pouvoir d'appropriation et d'actualisation du texte poétique par la voix, a été reçue de manière positive de l'ensemble de nos apprenants, qui ont pu mesurer à quel point la signification littéraire – mais pas seulement – se réalise par le rythme, les sonorités de la langue, et par des choix d'oralisation qui impriment tout son sens à la lecture.

En conclusion, il nous semble que les pratiques de lecture de poésie que nous avons mises en œuvre avec nos apprenants de FLE engagés dans le *Prix des Découvreurs* ont eu un impact très positif sur leurs représentations de la poésie et leurs compétences en français : même si nous n'avons pas la prétention de croire que nous avons pu influencer leurs pratiques de lecture, certains étudiants nous ont néanmoins affirmé qu'ils osaient maintenant lire, et même écrire, de la poésie en langue française. D'autres ont affirmé avoir pris conscience de l'importance de travailler la phonétique pour faire correctement passer un message à l'oral. Ils ont également pu laisser libre cours à leur sensibilité face à des textes poétiques et échanger avec d'autres leurs interprétations, exercice difficile pour certains apprenants issus de cultures didactiques qui ne favorisent pas toujours l'expression de la subjectivité. D'autres activités faisant place au sujet lecteur pourraient encore être expérimentées en classe de FLE, telles que les cercles de lecture ou les débats interprétatifs, qui ont déjà fait leurs preuves en FLM.

Références bibliographiques

- AHR S. et JOOLE P., 2013, *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».
- BAUDELLOT C., CARTIER M. et DETREZ C., 1999, *Et pourtant ils lisent*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».
- BRILLANT-RANNOU N., BOUTEVIN C. et BRUNEL M., 2016, *Être et devenir lecteur(s) de poèmes – de la poésie patrimoniale au numérique*, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».
- BUCHETON D., 1999, « Les postures du lecteur au collège », in P. DEMOUGIN et J.-F. MASSOL (dir.), *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP de l'Académie

- de Grenoble, coll. « Documents, actes et rapports », p. 137-150.
- DOLZ J. et SCHNEUWLY B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- ECO U., 1979, *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- GRISEL L., 2016, *Climats*, Éditions Publie.net.
- GODARD A. (dir.), 2015, *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, coll. « Langue et didactique ».
- HOUDART-MÉROT V., 2008, « Atelier de réécriture et critique littéraire en acte à l'université », dans J.-F. MASSOL (dir.), « Écriture d'invention et ateliers d'écriture. Réflexions et pratiques didactiques pour aujourd'hui », *Recherches & travaux*, n° 73, p. 125-137.
- IOANID D., 2014, *Boucles d'oreilles, ventres et solitude*, Devesset, Cheyne, coll. « D'une voix l'autre ».
- ISER W., 1985, *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, trad. par E. Sznycer, Bruxelles, Mardaga.
- JAUSS H. R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*, trad. par C. Maillard, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des Idées ».
- KEINEG P., 2014, *Mauvaises langues*, Bussy-le-Repos, Obsidiane.
- LANGLADE G. et ROUXEL N., 2004, *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Français ».
- PEIGNE G., 2016, *L'Interlocutrice*, Paris, Le nouvel Attila.
- RICOIS E., 2009, *Pour une didactique des littératures en Français Langue Etrangère : du roman légitimé au roman policier*, thèse de doctorat en linguistique sous la direction de M. Philippe Lane, Université de Rouen.
- SMITH F., 2015, *Katrina. Isle de Jean-Charles, Louisiane*, Bordeaux, Éditions de l'Attente, coll. « Propos poche ».
- VESCHAMBRE C., 2014, *Versailles Chantiers*, Plounéour-Ménez, Éditions Isabelle Sauvage, coll. « ligatures ».
- VIELLE L., 2015, *Ouf*, Etterbeek, Maelström.

Notes

¹ <<http://lesdecouvreurs2.blogspot.fr/>>

² Dans le chapitre 4 de *La Littérature en classe de FLE*, Donatienne Woerly s'est ainsi interrogée sur la place et le traitement réservés au texte littéraire dans 55 méthodes de FLE récentes. Elle explique que l'on y trouve essentiellement des extraits d'œuvres patrimoniales, souvent du XIX^e siècle et que la liste des poètes se restreint ainsi à quelques noms : Baudelaire, Apollinaire, Hugo et Verlaine, « souvent ceux que les apprenants étrangers (adultes) ont identifiés comme classiques au cours de leur apprentissage ».

³ En classe de FLE, on pourrait tout à fait élargir le champ du carnet de bord à d'autres expériences culturelles vécues en français et muer cet objet en « carnet de culture » : sorties au cinéma, visites d'expositions, lecture de presse, etc., pourraient ainsi faire l'objet de réflexions.

⁴ En mars 2016, à l'occasion du colloque « À l'écoute du poème, enseigner les lectures créatives » à l'Université Grenoble Alpes, nous avons proposé le même type de travail mais la lecture avait eu lieu à la librairie Arthaud, une librairie du centre-ville de Grenoble et devant des auditeurs « experts » : des enseignants chercheurs venus du monde entier et les poètes eux-mêmes, Katherine Bataillie et Emmanuel Merle. Cette mise en voix de poésie contemporaine, intitulée « Bruissements », a été filmée et est visible sous le lien suivant : <<http://ouvroir-litt-arts.univ-grenoble-alpes.fr/paroles/bruissements-mise-en-voix-de-po%C3%A9sie-contemporaine>>. Une expérience d'une telle envergure n'ayant pas pu être menée à nouveau cette année, la représentation devant d'autres étudiants nous a néanmoins paru féconde à bien des titres.

ANNEXE

Extrait du carnet de bord de Suriana :



Quel enseignant de français langue 3 dans la sphère arabophone ?

Carine ZANCHI

Université Lyon 2-ICAR 2

L'enseignement/apprentissage (E/A) du français langue 3 existe dans les pays arabes grâce au travail des enseignants locaux c'est-à-dire des non-natifs qui ont décidé de devenir francophones et de poursuivre des études universitaires pour ensuite choisir la profession d'enseignants de Français Langue Étrangère (FLE). C'est pourquoi, il nous paraît important de tenter de mieux comprendre les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui leur permettent de mener à bien leur tâche.

Dans cet article, nous prendrons comme exemple deux pays arabes à savoir le Bahreïn et la Jordanie qui proposent l'E/A du FLE comme langue 3 et où deux types de parcours universitaires existent pour devenir enseignant de FLE. Dans une première partie, nous verrons comment le français s'est implanté dans ces pays de tradition anglophone, nous passerons ensuite en revue la formation initiale mais aussi continue de ces enseignants arabophones de FLE, puis nous nous intéresserons aux difficultés qu'ils rencontrent au quotidien et enfin dans une dernière partie, les réponses que le Ministère de l'Éducation nationale (MEN) tente d'apporter.

1. Rappel historique de l'implantation du français dans ces pays arabophones de tradition anglophone

Au Proche et Moyen-Orient¹, le français a principalement le statut de langue 3 dans la mesure où il s'apprend après l'arabe (langue maternelle) et l'anglais qui en fonction des établissements scolaires est soit langue d'enseignement soit langue seconde. Ces pays sont de tradition anglophone puisqu'ils étaient soit sous mandat soit sous protectorat anglais.

En effet, avec le démembrement de l'empire Ottoman en 1918, les provinces arabes sont confiées par la Société des Nations Unies (SDN) à la Grande-Bretagne pour la Jordanie, la Palestine, l'Irak, et à la France pour le Liban et la Syrie. En ce qui concerne les pays du Golfe (à l'exception de l'Arabie saoudite), ils furent sous domination britannique dès le début du XIX^e siècle.

De fait, la Jordanie et le Bahreïn ne furent pas exposés à la francophonie durant le mandat britannique. Ce n'est qu'à leur accession à l'indépendance² que la langue française a pu être introduite dans les systèmes éducatifs de ces deux pays.

Dans le cadre de notre terrain d'étude, à savoir la Jordanie et le Bahreïn, le français a le statut de langue étrangère. C'est principalement une matière scolaire. Ce sont généralement les

services de coopération culturelle et linguistique de l'Ambassade de France qui accompagnent l'E/A du français dans les systèmes éducatifs de ces pays hôtes. Comme le rappellent Chaubet et Martin (2011), la culture française est promue dans le monde par toute une configuration d'acteurs, à savoir le Conseiller de coopération linguistique et culturelle (COCAC) assisté d'attachés de coopération. Pour qu'une langue soit enseignée comme langue étrangère dans un autre pays, cela suppose au préalable des accords de coopération linguistique et culturels.

Dans le cas de la Jordanie, la langue française s'est implantée dans un premier temps grâce aux écoles religieuses. En effet, le français a été introduit dès les années qui suivirent son indépendance avec l'implantation d'établissements religieux en provenance du Liban et de Palestine qui avaient le français comme langue d'enseignement dans leur curriculum. Devant la politique d'arabisation affichée par le gouvernement jordanien, le français a eu de facto le statut de deuxième langue étrangère après l'anglais. Dans ces écoles religieuses, le français était une langue de culture. Ces écoles religieuses principalement localisées à Amman étaient fréquentées par l'élite jordanienne. Le français avait le statut de langue de l'élite et voire de religiosité dans la mesure où en Jordanie, il existe une minorité chrétienne³.

2. Quelques dates clés concernant l'implantation de la langue française

Pour la Jordanie

- En juin 1965 : premier accord scientifique et culturel signé entre les deux pays pour encourager l'enseignement de la langue, la littérature et la civilisation de l'autre pays.
- En 1970/1971 : introduction par le Ministère de l'Éducation jordanien de l'enseignement de la langue française dans les établissements scolaires publics.
- En 1988 : introduction l'enseignement du français comme matière facultative dans quelques villes principales du pays.
- En 2004 : l'enseignement du français rendu obligatoire pour les élèves qui le choisissent en classe de 8^e (4^e française) pour une durée de 3 ans.

Pour le Bahreïn

- En 1974 : introduction du français dans l'enseignement public comme deuxième langue étrangère à partir du secondaire.
- Dans les années 1980 : introduction du français dans les programmes d'enseignement dans la majorité des écoles privées sur l'île, comme matière optionnelle. Il est enseigné comme langue étrangère après l'anglais. Selon les écoles privées, le français est introduit à partir du niveau primaire, du collège ou du lycée en fonction de la politique éducative de l'école et de son programme.

Dans ces deux pays arabes, il existe une volonté de faire du français une langue étrangère privilégiée (obligatoire ou facultative) introduite dans le système éducatif (Zanchi, 2014). Par

conséquent, l'E/A du FLE a principalement lieu en milieu scolaire (établissements scolaires⁴) ou institutionnel (universitaires ou centres de langues) et, *a fortiori*, il est guidé. L'utilisation du français se limite à la classe. Le français devient donc une matière scolaire au même titre que les autres matières. En général, les langues étrangères sont perçues comme une discipline secondaire sans réelle valeur académique par les apprenants mais aussi par les établissements scolaires :

L'intervention didactique visant l'appropriation des langues a une particularité bien connue, celle d'être... facultative. Parmi les disciplines scolaires, les « langues vivantes » ne partagent guère cette caractéristique qu'avec les disciplines professionnelles et de manière qui prête plus à discussion avec celles dites d'« éducation » (artistique, musicale, physique et sportive, etc.) (Bouchard, 2009 : 269).

Grâce au travail du Service de coopération et d'action culturelle (SCAC), l'E/A du français en Jordanie et au Bahreïn est en constante augmentation, ce qui montre la progression de la francophonie dans les pays arabophones de tradition anglophone.

Comme le rapport de l'Organisation internationale de la Francophonie (2005 : 111) le mentionne : « le français se taille une place croissante dans l'enseignement car il apparaît de plus en plus nettement aux yeux des autorités et du public comme une langue de démarcation à maîtriser en plus de la langue véhiculaire que constitue l'anglais ». Cette officialisation de la diffusion du français a entraîné une massification et une démocratisation de l'E/A de cette langue en milieu scolaire et universitaire, ce qui lui a fait perdre son statut de langue d'élite qu'il possédait initialement.

Cette introduction du français dans les systèmes éducatifs et sa diffusion a nécessité la présence d'enseignants de langue principalement pour le lycée et l'université. Comme le rappelle Derivry-Plard (2006 : 5) :

Le sens du terme « enseignant » se trouve perturbé par les qualificatifs « natif » ou « non-natif ». Ces qualificatifs sont non seulement fortement connotés en langue anglaise et en langue française (dans le sens d'une essence « naturelle », « innée »), mais dès lors qu'ils font bloc avec « enseignant », ils tendent à « naturaliser » l'enseignant par rapport à sa langue première. La catégorisation « enseignant natif / enseignant non-natif » est bien une construction sociale, jouant sur une identité linguistique des enseignants de LE [langue étrangère] de type « essentialiste » et « réifiante ».

Ces professeurs principalement locaux jouent un rôle très important dans la diffusion de la francophonie et c'est grâce à leur travail que l'on dénombre une progression du nombre de locuteurs francophones.

Les premiers enseignants de FLE en Jordanie étaient des religieux. Le Mandat français au Mashrek marque alors un moment d'exception de la culture française, fondé sur le poids exceptionnel des congrégations religieuses au Levant qui étaient des congrégations ensei-

gnantes. Ces missionnaires qui utilisaient le français comme langue d'enseignement, étaient principalement de nationalité européenne ou des locaux issus des minorités chrétiennes (Libanais, Jordaniens, Palestiniens ou Syriens). Ces religieux devenaient enseignants après avoir effectué leur séminaire. Dans ces séminaires, les langues d'étude étaient le français et le latin. De fait, ces futurs enseignants avaient un excellent niveau en français similaire à ceux des locuteurs natifs.

L'implantation officielle du français comme matière scolaire a nécessité dans le cas de la Jordanie, une formation universitaire locale pour former les futurs enseignants de FLE. Il est important de signaler qu'au regard du système universitaire français, ces étudiants s'inscrivent dans une culture universitaire avec ses propres caractéristiques. En effet, selon Po-chard (2000 : 129) :

Les enseignants-chercheurs impliqués dans les programmes de formation ont vocation à produire des discours didactiques. Du fait, de leur ancrage institutionnel, au sein d'un système éducatif donné (il s'agit de produire des enseignants « nationaux »), les problématiques de ces didacticiens sont fortement marquées et délimitées par les contraintes propres aux situations locales.

Depuis les années 1980, des départements de langue et culture françaises ont vu le jour dans des universités publiques et privées jordaniennes et proposent une licence (BA). Actuellement, un seul Master existe, à savoir un master de traduction arabe/français (à l'université de Jordanie). Concernant les conditions d'admission à ce diplôme, seuls les étudiants ayant obtenus le DELF B2 peuvent être admis.

Dans le cas du Bahreïn, il n'y a pas de formation universitaire locale à proprement parler. En effet, la seule université publique de l'île est l'université de Bahreïn qui propose l'E/A du FLE jusqu'au niveau bac +2 dans le cadre du diplôme appelé « Associate Diploma ».

Par ailleurs, dans ces universités arabophones, des prérequis universitaires sont imposés aux étudiants pour l'obtention de leur diplôme comme en témoigne le tableau ci-dessous ayant trait au programme de licence « études de langue et littérature françaises » de l'université de Jordanie.

Components of Plan: The study plan consists of 132 credit hours as follows:

Number	Type of courses	Credit Hours
1	University Requirements	27
2	Faculty Requirements	21
3	Major Requirements	84
Total		132

Tableau 1 : les prérequis (Licence, Université de Jordanie)

Des bourses d'études sont accordées par l'Ambassade de France de Bahreïn à des candidats sélectionnés pour poursuivre leurs études en France. Pour ce qui est des autres étudiants non boursiers et désireux de poursuivre leurs études de FLE, leur choix se porte soit sur des universités françaises ou francophones en présentiel soit sur des organismes de formation à distance ou en ligne comme le Centre de télé-enseignement de l'Université de Rouen (CTEUR), le Centre national pour l'enseignement à distance (CNED), etc., qui proposent des formations universitaires en Sciences du langage de type certificat⁵ (Zanchi, 2003), diplôme⁶, Licence ou Master.

Des dispositifs de préparation aux études en français ainsi que des mesures d'accompagnement pédagogique et administratif dans le cadre du français sur objectifs universitaires (FOU) sont proposées à ces étudiants arabophones pour assurer leur réussite universitaire dans des formations franco-françaises ou francophones.

L'appropriation des écrits universitaires comme la terminologie spécialisée peut être problématique. Au Bahreïn, l'Ambassade de France, consciente des difficultés rencontrées par les étudiants inscrits au Département des sciences du langage et de la communication de l'université de Rouen (DESCILAC⁷) *via* le CTEUR, a proposé un tutorat hebdomadaire mais aussi des activités collaboratives hébergées sur une plateforme de l'Arab Open University de Bahreïn (AOU) pour faciliter la réussite universitaire de ces futurs professeurs mais aussi pour pallier l'échec et l'abandon des études universitaires.

Bibliographie

- *Dictionnaire de didactique du FLE et du FLS.*
- *Cours Etude de documents authentiques.*
- Zarate, G., *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, 1986.

En guise d'introduction : Remuez vos méninges

A l'aide du dictionnaire de didactique du FLE et du FLS, donner les définitions de :

- Culture
- Civilisation
- Interculturel
- Document authentique
- Presse
- Savoir
- Savoir-faire
- Stéréotype
- Relativité

Question : Commentez l'intérêt de l'utilisation de la presse en FLE comme matériel didactique en enseignement de la civilisation.

<hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/>

Document 1 : activité collaborative / cours de tutorat CAPEFLE :
 Approche de la civilisation française à travers la presse (CTEUR / 2005)
 C. Zanchi, Arab Open University de Bahreïn (AOU)

Il faut cependant souligner que ces formations universitaires à distance posent également le problème de la reconnaissance de celles-ci par les ministères de l'enseignement supérieur de ces pays arabophones.

3. Présentation des différents profils d'enseignants le FLE

Au Bahreïn comme en Jordanie, les formations universitaires locales offrent la possibilité

aux étudiants d'apprendre la langue et la culture françaises (Zanchi, 2015). Les débouchés professionnels ne sont pas uniquement l'enseignement où les places sont limitées, en particulier dans l'enseignement public où les nouveaux diplômés postulent sur une liste d'aptitude et sont ensuite recrutés en fonction de leur classement qui se base sur les résultats académiques du candidat.

À leur entrée à l'université, les futurs professeurs locaux de FLE ont différents parcours derrière eux en raison de leur scolarité antérieure : francophones ayant appris le français dès la maternelle (dans les écoles religieuses ou françaises), francisants (qui ont suivi quelques heures de français), francophones partiels ayant commencé leur apprentissage de la langue pendant leur cursus scolaire mais aussi des débutants complets qui ont choisi d'apprendre le français à l'université dans le cadre des diplômes en langue et littérature françaises proposés par ces universités locales.

Néanmoins, même si le français jouit d'un certain prestige comme mentionné précédemment, les études en langue et littérature françaises ne séduisent pas tellement les étudiants en raison du manque de débouchés professionnels. En effet, en raison de la prédominance de l'utilisation de l'anglais sur le marché du travail, des études en langue et littérature françaises ne favorisent pas l'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Par conséquent, les étudiants qui s'inscrivent dans les programmes de français le font soit par choix soit par manque d'option faute d'avoir été acceptés dans d'autres facultés et placés automatiquement par l'université dans ce diplôme.

Au Bahreïn, comme en Jordanie, deux types d'enseignement cohabitent : le public où seuls les enseignants nationaux peuvent être recrutés et le privé qui embauche beaucoup d'enseignants étrangers de FLE principalement des natifs mais aussi des francophones d'Afrique du Nord ou originaires du Liban. Il existe également des professeurs de FLE issus des pays anglo-saxons présents dans les écoles internationales. Dans l'enseignement public, le niveau universitaire requis est la licence pour espérer être sélectionné par le Ministère de l'Éducation. En revanche, dans l'enseignement privé, il n'y a pas vraiment de diplômes requis. Il est à noter que des francophones même sans diplômes sont préférés aux Jordaniens diplômés en langue et littérature françaises en raison de leur apparente fluidité en français !

Par ailleurs, la majorité des professeurs actuels enseignant le français scolaire sont des non-natifs qui sont généralement bi- ou plurilingues. Ces enseignants sont pour la plupart des francophones qui ont appris le français à l'université. Leur niveau en langue oscille entre le niveau B1 et B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) à l'exception des professeurs d'université qui sont pour la plupart titulaires d'un doctorat en linguistique obtenu soit en France soit dans un pays francophone. C'est également une profession très féminisée. Les salaires ne sont pas très attractifs. Par conséquent, peu d'entre eux ont les moyens de voyager régulièrement en France ou dans un pays francophone pour pratiquer la langue française.

4. Typologie des savoirs des enseignants arabophones de FLE

Comme le rappellent Lessard, Tardif et Lahaye (1988 ; 1991), il existe quatre types de savoirs formant les savoirs enseignants : les savoirs disciplinaires, les savoirs professionnels (de formation professionnelle) acquis à l'université, les savoirs curriculaires et les savoirs d'expérience acquis par la pratique dans le milieu scolaire.

À l'université, les modèles sont fondés sur la primauté du savoir académique traditionnel, formel, transmissifs et encyclopédiques. Ce sont des modèles dans lesquels le seul savoir important pour l'enseignement est le savoir disciplinaire et linguistique. L'évaluation relève de méthodes d'évaluation traditionnelles.

Chez les professeurs arabophones et anglo-saxons, l'autre savoir important à rajouter est l'appropriation linguistique de la langue française. Même si le français est la langue d'enseignement, l'arabe est la langue d'accompagnement universitaire. Ces cours universitaires sont enseignés principalement par des professeurs arabophones titulaires de doctorats en Sciences du Langage. De plus, les études à l'université sont presque exclusivement centrées sur la langue (syntaxe, morphologie, phonétique et linguistique générale) et la littérature (histoire littéraire) et, par conséquent, peu de place est consacrée à la didactique et à la méthodologie de l'enseignement du FLE.

Il nous faut mentionner qu'après l'arrêt du programme de bourses accordées par l'Ambassade de France en Jordanie, peu d'étudiants ont la possibilité de faire des stages de perfectionnement en France ou dans un pays francophone. Dans ces pays arabophones, l'apprentissage/enseignement du français s'effectue exclusivement en interaction entre enseignant et élève dans un espace clos : la classe. Il n'existe pas réellement d'environnement francophone pour pratiquer la langue à l'exception d'associations francophones comme l'Association des professeurs de français, l'Association des diplômés de français, etc., voire l'Institut Français ou l'Alliance française.

L'absence de Master en didactique du FLE dans les universités arabophones témoigne du manque de formation professionnalisante chez les futurs enseignants de FLE qui manquent, en effet, de savoirs de formation professionnelle. Ces professeurs se constituent leurs savoirs professionnels sur le terrain et, de fait, ils se constituent un habitus professionnel. À l'opposé, les professeurs natifs sont, quant à eux, titulaires d'un master 1 ou 2 en didactique des langues et disposent d'une formation professionnalisante (cours de méthodologie, heures de stage d'enseignement, etc.) qui leur permet d'acquérir quelques savoirs professionnels avant leur prise de fonction.

5. Typologie des difficultés rencontrées par les enseignants de FLE sur le terrain

L'E/A du FLE se fait avec un manuel de français soit généraliste ou franco-français soit en provenance de pays comme les États-Unis, le Royaume-Uni. Il n'existe aucun manuel de FLE contextualisé pour les pays arabophones enseignant le français comme langue 3. Par ailleurs, tous les manuels de langue sont importés et sont harmonisés sur des standards comme le CE-

CRL ou l'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), etc. Tous ces manuels s'inscrivent dans la tradition éducative des pays émetteurs. Par conséquent, il existe, de fait, une importation curriculaire et une transposition didactique propre au modèle de ces pays émetteurs.

Les manuels franco-français qui sont largement utilisés en particulier dans l'enseignement public⁸ s'inscrivent dans l'approche communicative et actionnelle mettant l'accent sur l'enseignement communicatif de la langue. Or, la tradition éducative dans ces pays arabes repose sur l'enseignement traditionnel (mémorisation) et où le professeur est le détenteur du savoir. Dans l'enseignement public, les classes de langue peuvent atteindre plus de cinquante élèves et les moyens technologiques se limitent à un seul laboratoire de langue par établissement. La craie et le magnétophone sont encore présents dans la classe de langue.

La problématique rencontrée par tous les professeurs de FLE a trait à l'utilisation de ces manuels de FLE dans l'acte d'enseignement, la compréhension de leur discours didactique, leur architecture textuelle, leurs références culturelles, leur discours grammatical, etc.

Le constat opéré sur le terrain est que ces professeurs manquent de savoirs pratiques concernant par exemple :

- La pédagogie à utiliser ;
- La méthodologie du manuel ;
- La compréhension du discours du manuel ;
- L'organisation d'une leçon ;
- L'exploitation d'autres ressources pédagogiques en classe ;
- La préparation du DELF scolaire (A1-B2) qui est un examen très populaire en Jordanie ;
- La compréhension des descripteurs du CECRL ;
- La transmission de la culture française et francophone : le défi interculturel que doit relever l'enseignant de FLE n'est plus seulement d'enseigner la langue et la culture, mais aussi de montrer comment la culture maternelle des élèves entre en interaction avec la culture d'un Français ou celle d'un locuteur francophone.

Afin d'apporter une réponse, le Ministère jordanien a décidé de mettre en place une formation continue locale contextualisée pour ces professeurs qui peuvent manquer d'un savoir académique, linguistique ou professionnel. Cette formation continue peut également être assurée par l'Ambassade de France en coopération avec l'Institut Français (IF) ou l'Alliance française (AF) avec la venue d'intervenants extérieurs. Dans certains cas, c'est l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) qui propose des formations destinées aux professeurs d'université et animées par des formateurs extérieurs.

Modules	Dates	Lieu	Horaires	Heures
Découverte et préparation à la passation du DELF A1 prim	8-9 novembre 2014	Amman	9h30 à 13h30	8 heures
Découverte et préparation à la passation du DELF A1-A2 scolaire	15-16 novembre 2014	Irbid	9h30 à 13h30	8 heures
	22-23 novembre 2014	Amman	9h30 à 13h30	8 heures
Le tableau numérique au service de l'enseignement du français	23-24 novembre 2014	Irbid	9h30 à 13h30	8 heures
	29-30 novembre 2014	Amman	14h30 à 18h30	8 heures
TV5	30 novembre 2014+ 1er décembre	Amman	14h30 à 18h30	8 heures
Phonétique et enseignement du français	6-7 décembre 2014	Irbid	9h30 à 13h30	8 heures
	13-14 décembre 2014	Amman	9h30 à 13h30	8 heures
Analyse de méthode et préparation des fiches pédagogiques	13-14 décembre 2014	Irbid	9h30 à 13h30	8 heures
	6-7 décembre 2014	Amman	9h30 à 13h30	8 heures

Tableau 2 : exemple de programme de formation proposée par le MEN jordanien en 2014

Sur le terrain, on attend des savoirs précis et maîtrisés de la part des enseignants. Afin de rendre le transfert efficace, il incombe à l'organisation de reconnaître le type de connaissances à transférer. L'on parle également de compétences professionnelles souhaitables que l'enseignant doit acquérir et développer tout au long de sa carrière d'enseignant selon la catégorisation de Shulman (1986) qui s'intéresse aux savoirs nécessaires pour être enseignant :

- Savoirs disciplinaires, connaissances théoriques sur les différents objets de savoir liés à la discipline d'enseignement ;
- Savoirs didactiques, concernant des aspects liés à la résolution de problèmes, à la gestion des erreurs, aux procédures cognitives utilisées par les élèves, aux difficultés d'apprentissage ;
- Savoirs sur les programmes, tant du point de vue des concepts à enseigner que des compétences exigibles ;
- Savoirs pédagogiques, relatifs à la gestion de la classe, à la prise en compte des dif-

- férences entre élèves ;
- Savoirs sur les innovations pédagogiques.

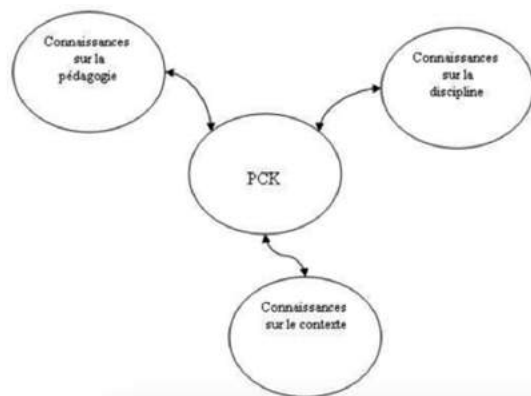


Figure 1 : 1) la connaissance des contenus (content knowledge) ;
 2) le « pedagogical content knowledge » (PCK), et
 3) la connaissance des programmes d'enseignement (curricular knowledge)

Conclusion

La francophonie existe dans ces pays arabophones et continue à se diffuser grâce au travail quotidien des professeurs locaux, qui ont choisi le métier de professeurs de FLE et qui sont, de fait, les vrais acteurs de la francophonie. Même si débiter dans le métier d'enseignant n'est pas aisé, enseigner une langue-culture éloignée que l'on a apprise pendant quatre ans durant dans un contexte universitaire de salle de classe relève de l'exploit. Sabatier et Dezutter (2014 : 132) parlent *de facto* de la fragilité de l'identité linguistique et professionnelle des enseignants non natifs qui « peut avoir un effet direct sur la compréhension de l'activité enseignante ».

L'absence de formation professionnalisante est problématique pour ces enseignants. Les enseignants arabophones de FLE se trouvent démunis et isolés. Il existe en général un poste de professeur de FLE par établissement scolaire. Les niveaux enseignés oscillent entre le A1 et le A2. Le manque de pratique de la langue française devient un handicap.

Ces enseignants se forment *de facto* sur le tas. L'on parle dès lors d'habitus formé sur le terrain. Avec la formation continue proposée, l'objectif affiché du MEN est de transformer l'habitus de ces enseignants en revisitant leurs savoirs linguistiques et professionnels pour les aider dans leur acte d'enseignement et pour les aider à posséder un savoir professionnel souhaitable.

Pour finir, il nous faut mentionner le rôle actif des associations des professeurs de français en Jordanie et au Bahreïn qui soutiennent les enseignants de FLE. Elles proposent de nombreuses rencontres mais aussi des formations et sont des lieux d'échanges.

Références bibliographiques

- BOUCHARD R., 2009, « Intervention didactique en milieu scolaire et cycle dialogal », in O. GALATANU, M. PIERRARD et D. VAN RAEMDONCK (dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Berne, Peter Lang, coll. « GRAMM-R. Études de linguistique française », p. 269-289. Disponible sur : <<https://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2007/BOUCHARD.pdf>>.
- CHAUBET F. et MARTIN L., 2011, *Histoire des relations culturelles dans le monde contemporain*, Paris, Armand Colin, coll. « Histoire U ».
- DERIVRY-PLARD M., 2006, « Les enseignants “natifs” et “non-natifs” de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? », *Travaux de didactique du FLE*, n° 55, p. 100-108. Disponible sur : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00832237/document>>.
- HAUT CONSEIL DE LA FRANCOPHONIE / ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE), 2004-2005, *La Francophonie dans le monde*, Paris, Larousse. Disponible sur : <<https://www.francophonie.org/IMG/pdf/2e.pdf>>.
- LESSARD C., TARDIF M. et LAHAYE L., 1988, « Les approches sociologiques de la formation des maîtres », *Recherche et Formation*, vol. 4, n° 4, p. 51-67.
- , 1991, « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant », *Sociologie et sociétés*, vol. 23, n° 1, p. 55-69.
- POCHARD J.-C., 2000, « Didactique(s) des langues, politique(s) linguistique(s) et systèmes éducatifs », in D. L. SIMON, J. BILLIEZ et C. FOERSTER (dir.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité (Actes du 6^e colloque international ACEDLE, Grenoble 5-6 novembre 1999)*, Grenoble, ACEDLE, p. 127-137.
- SABATIER C. et DEZUTTER O., 2014, « La formation initiale à l'enseignement, creuset des transpositions didactiques. L'exemple d'un dispositif de formation initiale des enseignants de français langue seconde dans l'Ouest canadien », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 55, p. 122-137.
- SHULMAN L. S., 1986, « Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching », *Educational Researcher*, vol. 15, n° 2, p. 4-14.
- ZANCHI C., 2003, *Expertise du Certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement du français langue étrangère (CAPEFLE) proposé par le DESCILAC par l'intermédiaire du centre de Télé-enseignement de l'université de Rouen*, Rapport de DESS, Université de Franche-Comté.
- , 2014, « Mondialisation éducative et transposition didactique dans l'apprentissage / enseignement d'une langue 3 : le cas du français langue 3 dans la sphère arabophone », in C. EID et F. FADEL (dir.), *Les interculturalités. État des lieux et perspectives, théories et pratiques*, Fernelmont, E.M.E. & InterCommunications, p. 349-374.
- , 2015, « De francisant à enseignant de français : retour sur le parcours de formation des enseignants arabophones de français langue 3 », *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, n° 9, p. 140-156. Disponible sur : <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/articulo/view/54917/54737>>.

Notes

¹ « Proche-Orient et Moyen-Orient ne constituent pas des espaces géographiques clairement distincts : on considère généralement que le terme “Proche-Orient” désigne les régions de l’Est méditerranéen qui va de l’Égypte à la Turquie et que le Moyen-Orient englobe une entité géographique beaucoup plus vaste qui recouvre l’ensemble des pays de l’Asie de l’Ouest et du Sud-ouest, de la Turquie à la frontière entre l’Iran et le Pakistan, et qui comprend la Turquie, l’Iran, l’Irak, la Syrie, le Liban, la Jordanie, la Péninsule arabique (avec l’Arabie saoudite, les Émirats arabes Unis, Oman, le Yémen, le Qatar, le Bahreïn et le Koweït), l’Égypte, l’État d’Israël ainsi que les Territoires palestiniens » (source : <<http://www.maxicours.com/se/fiche/7/2/411772.html>>).

² L’indépendance de la Jordanie fut prononcée le 22 mars 1946 et celle du Bahreïn le 15 août 1971.

³ Même si l’islam est la religion d’État en Jordanie, l’article 14 de la Constitution de 1952 rappelle que « l’État protège la libre pratique des religions et des croyances conformément aux traditions du royaume ». Les Chrétiens représentent 4 % de la population jordanienne.

⁴ Il nous faut mentionner que beaucoup d’écoles n’imposent pas ou plus l’apprentissage d’une langue 3 en raison des difficultés rencontrées par les apprenants dans leur apprentissage de la langue 3.

⁵ Le CAPEFLE : Certificat d’aptitude professionnelle à l’enseignement du FLE (Université de Rouen). C’est une passerelle vers la licence pour les personnes n’ayant pas le niveau Bac +2.

⁶ Le DAEFLE : Diplôme d’aptitude à l’enseignement du Français Langue Étrangère (Alliance française de Paris / CNED).

⁷ Le DESCILAC (Département des Sciences du langage et de la Communication de l’Université de Rouen) propose des formations qui vont du Certificat d’Aptitude à l’enseignement du français langue étrangère (CAPEFLE : diplôme d’université équivalent à un DEUG) au Master en Sciences du langage mention FLE.

⁸ Les manuels de FLE utilisés dans l’enseignement public sont *Tandem 1, 2 et 3* édités chez Didier en 2003 et consultables sur : <<https://www.editionsdidier.com/fr/sous-collection/tandem-niveau-2>>.

*Ateliers, présentations vidéo,
tables rondes, symposiums*

**Présentation de la fête musicale¹ intitulée « Sous le ciel de Paris ».
L'École Musicale de Kalamata
rend hommage à la chanson française
dans le cadre de la Francophonie 2016**

Athina AMANATIDOU
École Musicale de Kalamata

Évi NTINOPOULOU
École Musicale de Kalamata

Introduction

Les chansons comprennent en leur sein l'identité d'un peuple : ses attitudes et valeurs, sa mentalité collective et son patrimoine musical, linguistique et historique. Les chansons ne sont pas seulement un moyen de divertissement, mais elles exercent aussi des fonctions culturelles. Elles nous animent et, simultanément, elles sont des porteurs de messages. Lorsqu'elles font partie de notre culture, elles constituent des ponts d'union avec notre pays et sa société, tandis que, lorsqu'elles appartiennent à différentes cultures, elles reflètent la civilisation et les attitudes d'autres peuples, constituant ainsi des ponts de communication.

Michel Boiron, directeur du CAVILAM (Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias) soutient : « La chanson est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Elle a aussi une mission de plaisir, de divertissement [...] Le français n'est pas uniquement fait pour travailler, pour faire des exercices. On peut rire, danser, s'amuser avec des chansons [...] en français. » (Boiron, 2007 : 1). Ceci était précisément l'objet de ce projet, à savoir l'enseignement de la langue française à travers le chant, étant donné que les chansons françaises en tant que porteurs de la civilisation française, contribuent à une approche plus efficace de l'enseignement de la langue et de la culture françaises. La proposition que nous présentons ici a été appliquée aux élèves de 1^{re}, de 2^e et de 3^e du collège musical de Kalamata pendant l'année scolaire 2015-2016 et a été réalisée par la présentation d'un événement musical à la Journée mondiale de la Francophonie 2016.

1. Objectifs et méthodologie suivie

1. 1. Objectifs

1. 1. 1. Objectif général

Tout d'abord, l'objectif général de ce projet était d'enseigner la langue française tout en organisant une fête musicale ayant comme thématique la chanson française dans son évolution historique et en même temps faciliter la communication/collaboration des apprenants en français afin que les élèves développent leur prise d'initiatives et leur autonomie. Dans ce contexte, les apprenants sont incités à apprendre utiliser la langue étrangère d'une manière actionnelle, en tant qu'acteurs sociaux (Puren, 2002 : 55-71). Il s'agit de l'approche proposée par le Conseil de l'Europe dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) selon laquelle les compétences linguistiques des apprenants doivent se développer en parallèle à leurs compétences pragmatiques et sociolinguistiques (Conseil de l'Europe, 2001 : 86-96).

1. 1. 2. Objectifs spécifiques

Plus particulièrement, les objectifs spécifiques étaient :

Cognitifs :

- Aborder la civilisation française par des voies artistiques et littéraires comme la musique, le chant, la poésie, la danse ;
- Pratiquer la phonétique en récitant et en chantant en langue française.

Affectifs :

- Éprouver la joie de créer et de participer ;
- Augmenter l'estime de soi ;
- Favoriser l'épanouissement intellectuel et psycho-social des apprenants.

Socio-psychologiques ou communicatifs :

- Développer l'esprit de groupe et coopération ;
- Impliquer un grand nombre d'élèves ;
- Familiariser les élèves et surtout les plus jeunes à la réalisation de tels projets ;
- Encourager les élèves à prendre des initiatives ;
- Mettre en valeur leurs capacités spécifiques.

1. 2. Méthodologie suivie

Le projet et, par conséquent, la structure de la fête, a été divisé en trois axes : la chanson, des citations énoncées par des artistes francophones célèbres et la poésie.

1. 2. 1. Chansons

Le choix des chansons était audacieux, certaines chansons étant emblématiques. Suivant un ordre chronologique, nous avons choisi celles qui constituent le patrimoine culturel des Français à partir des années 1920 pour arriver jusqu'à la chanson contemporaine. Plus précisément, à la fête qui a eu lieu à l'École Musicale de Kalamata, les chansons présentées étaient : *La Vie En Rose* et *Sous le ciel de Paris* d'Édith Piaf, *Les Feuilles Mortes* d'Yves Montand, *La Chanson de Prévert* de Serge Gainsbourg, *Tous les garçons et les filles* de Françoise Hardy, *Le métèque* de Georges Moustaki, *Je vole* de Louane et *Je veux* de Zaz, alors que pour la fête présentée à l'École Musicale de Tripoli, nous avons ajouté aux précédentes les deux chansons suivantes : *Les amants de Teruel* d'Édith Piaf et *Au nom* de Nena Venetsanou.

Selon Boiron (2007 : 1), il y a quelques critères qui déterminent le choix de la chanson :

- « elle est proposée par un/des élève/s ;
- elle passe à la radio ;
- elle a du succès ;
- elle plaît au professeur ;
- elle correspond aux habitudes d'écoute des élèves, à la mode ;
- elle surprend, elle est atypique ;
- le thème de la chanson correspond au thème abordé en cours ;
- il est possible de la chanter, de s'en servir pour danser, de l'utiliser pour un spectacle ».

Concernant les plus vieilles chansons des artistes tels qu'Édith Piaf, Yves Montand ou les plus récentes de Serge Gainsbourg, de Georges Moustaki et de Françoise Hardy, les critères de choix parmi ceux mentionnés ci-dessus étaient surtout de plaire aux élèves, de correspondre à la thématique de la fête et de pouvoir les chanter ou les utiliser pour rendre notre spectacle plus attirant, étant donné que notre public se composait surtout d'élèves non francophones. Pour les chansons les plus contemporaines nous avons suivi le premier critère, à savoir que ce sont les élèves qui proposent les chansons.

Cependant, dans tous les deux cas, une approche faite de respect, d'effort et de travail personnel était encouragée pour les élèves. Tout d'abord, nous avons élaboré les chansons en classe par des fiches de travail². Nous avons traduit les chansons, puis nous avons fait des exercices de formes variées pour mieux exploiter et comprendre les chansons ; de complétion, de répétition, de transformation, de reconstruction, d'invention, des exercices à trous, à choix multiples, etc. Les exercices peuvent être de différentes typologies : compréhension, production, conceptualisation, acquisition, contrôle, etc., selon le niveau de classe et nos objectifs spécifiques.

Lors de l'élaboration des chansons, nous avons remarqué que les élèves sont devenus plus actifs et motivés à apprendre la langue étrangère. En effet, l'enseignement de la langue à partir de la chanson crée une ambiance propice à l'apprentissage. Car, il se réalise en évoquant

aux élèves des sentiments de plaisir, ce qui est le plus important dans l'enseignement du FLE (Calvet, 1980 : 35).

1. 2. 2. Citations

La chanson peut s'associer à d'autres textes littéraires et s'insérer à une thématique plus intégrale. Il ne faut pas la considérer en tant qu'un document isolé. Ainsi, parmi les chansons présentées à la fête, les élèves annonçaient de courtes phrases célèbres des chanteurs ou musiciens francophones. Le choix des citations avait un double but, celui de mieux connaître les artistes et celui de faire pratiquer les élèves à l'oral.

Premièrement, nous avons distribué en classe des fiches de travail³ avec des citations, nous avons découvert les artistes dont les phrases ont été sélectionnées, en lisant des éléments de leur biographie, puis nous avons traduit les phrases dans la classe en utilisant des dictionnaires, et nous avons fait les activités proposées dans la fiche de travail. Afin de mieux connaître les artistes nous pouvons également écouter quelques-unes de leurs chansons. Les élèves finissent la démarche en lisant en classe à voix haute les citations et leur traduction. Lire à voix haute est une situation de communication orale du fait que l'élève qui lit, transmet oralement à des auditeurs sa propre lecture d'un écrit (Pourtier, 2010 : 2). Il s'agit, pourtant, d'une activité qui demande un entraînement spécifique. Par conséquent, les élèves répétaient dans tous les cours les phrases qu'ils avaient choisi de lire à la fête aboutissant ainsi à la meilleure prononciation des mots.

1. 2. 3. Poèmes

Le troisième axe de la fête était la poésie. Les élèves ont récité des poèmes de Jacques Prévert, traduits en grec par eux-mêmes et récités dans les deux langues. La poésie peut constituer, en elle-même, la seule thématique d'une fête, cependant nous avons voulu l'intégrer dans la présentation de la chanson afin de donner une variété des genres littéraires.

La chanson entretient des rapports étroits avec les quatre grandes catégories du littéraire. Elle peut se faire récit lorsqu'elle raconte une histoire ; elle est proche du théâtre puisqu'elle n'existe que lorsqu'interprétée ; elle emprunte volontiers le chemin de l'essai quand le message se veut plus direct. Mais spontanément, c'est à la poésie que l'on songe lorsqu'il s'agit de la rattacher à la littérature : par sa forme et ses procédés, elle prétend appartenir au domaine poétique avant toute chose (Perron, 2000 : 80).

Selon Perron, il s'agit d'arts bien entremêlés et associés, surtout dans le cas de la chanson et de la poésie. C'est plutôt la forme de la chanson que le texte qui démontre sa fraternité à la poésie. Les vers rimés, la sonorité, les images sont des éléments de la chanson qui appartiennent aussi aux caractéristiques techniques d'un poème. Donc, en tenant compte de ce fort lien entre poèmes et chants et afin de donner aux élèves une motivation qui leur permettrait de

s'occuper de la poésie française, nous avons décidé d'insérer la poésie à notre projet.

Du fait que le niveau aux collèges publics grecs est A1-A2, nous pouvons sélectionner des poèmes simples et courts, d'un vocabulaire appartenant au quotidien. Ainsi, nous avons choisi la poésie de Jacques Prévert. Si cela est possible, nous écoutons la lecture en ligne des poèmes par des francophones. Nous traduisons les poèmes en utilisant des dictionnaires, alors que l'enseignant intervient quand c'est nécessaire. Nous faisons les activités proposées à la fiche de travail⁴.

1. 2. 4. Ordre chronologique

Durant la présentation, nous avons suivi un ordre chronologique étant donné que le déroulement de la fête s'accordait à l'évolution historique de la chanson française. Entre les chansons, les élèves lisaient des textes pour informer le public sur le contexte socio-historique de l'époque. Ainsi, le public a pu connaître la chanson de l'entre-deux-guerres, la chanson « Rive gauche », la chanson des années 1960-1980 et la chanson contemporaine.

Dans la Figure 1 qui suit, sont présentés les artistes dont on a chanté les chansons et dont l'œuvre a été abordée pendant la fête.

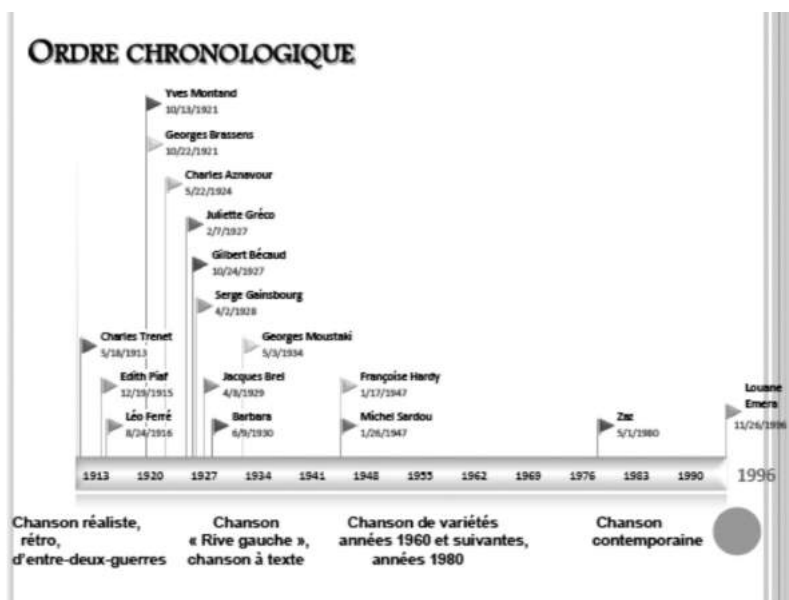


Figure 1 : schéma d'ordre chronologique, tel qu'il a été suivi pendant la présentation de la fête musicale.

1. 2. 5. Répétitions et préparation de l'événement

Le groupe se réunissait régulièrement pour les répétitions, une fois par semaine, deux ou trois heures par séance pendant une période de trois mois. Les élèves répétaient leurs énoncés pendant les cours (10 minutes à la fin du cours) afin de s'impliquer constamment dans le pro-

cessus de la préparation. Nous avons également incité les élèves à travailler à la maison pour mieux préparer les chansons, les citations et les poèmes dont ils étaient en charge (écoute en ligne, lectures multiples, récitations à voix haute, etc.).

Conclusion

L'objectif doit être connu des élèves dès le début. Dans le présent projet, le but était d'organiser un événement musical et de le présenter en public. Cela est très important de l'avoir communiqué aux élèves, c'est-à-dire de les faire savoir que leur œuvre sera présentée en milieu scolaire et qu'ils seront appréciés du public (camarades de classe, enseignants, familles) pour leur performance. Ainsi, après la présentation nous avons retenu par les échos reçus des spectateurs et les réactions des participants que le projet a atteint son but. Les élèves ont bénéficié de la meilleure façon de la création et de la présentation d'un projet en groupe. La récompense qu'ils ont reçue pour leurs efforts les a motivés à vouloir rejoindre notre équipe sur les nouveaux projets comme celui de l'année scolaire suivante.

Références bibliographiques

- AMANATIDOU A. [ΑΜΑΝΑΤΙΔΟΥ Α.], 2016, « Sous le ciel de Paris – École Musicale de Kalamata ». Disponible sur : <<https://youtu.be/92D-FVHD9tU>>.
- BOIRON M., 2007, « Approches pédagogiques de la chanson », *TV5MONDE*. Disponible sur : <http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchechansons.pdf>.
- CALVET L.-J., 1980, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris, CLE International, coll. « Le français sans frontières. Outils théoriques ».
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- PERRON G., 2000, « Chanson et poésie », *Québec français*, n° 119, p. 80-81. Disponible sur : <<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2000-n119-qf1196762/56035ac.pdf>>.
- POURTIER A., 2010, « La lecture à haute voix ». Disponible sur : <http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin3/IMG/pdf_La_lecture_a_haute_voix.pdf>.
- PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues Modernes*, n° 3, p. 55-71. Disponible sur : <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>> et <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>>.

Notes

¹ Voir la vidéo d'une partie de la fête sur le lien : <<https://youtu.be/92D-FVHD9tU>> (Amanatidou, 2016).

² Voir fiche de travail n° 1 placée en annexe.

³ Voir fiche de travail n° 2 placée en annexe.

⁴ Voir fiche de travail n° 3 placée en annexe.

⁵ Louis Aragon (1897-1982) est un poète, romancier et journaliste français.

ANNEXES**Fiche de travail n° 1**

Louane, « Je vole »

*À propos de Louane :*



Anne Peichert, dite Louane Emera ou simplement Louane, est une chanteuse et actrice française, née le 26 novembre 1996 à Hénin-Beaumont. Elle se fait remarquer en 2013 dans le télé-crochet *The Voice*, la plus belle voix, puis elle obtient une plus grande notoriété en 2014 grâce à son premier rôle dans le film *La Famille Bélier*, qui lui vaut notamment le César du meilleur espoir féminin en 2015.

Vous pouvez trouver sa chanson « Je vole » sur YouTube : <<https://youtu.be/McF-ZsJi9Qo>>.

1. Fermez les yeux et écoutez la chanson. Quels sont vos sentiments ?

2. Écoutez la chanson et cochez la case  quand vous entendez les mots de la liste.

			
parents		envie	
aime		danser	
vole		chanter	
filles		enfant	
famille		vélo	
train		promesses	
métro		promette	
gare		fumée	
station		foule	

3. Écoutez la chanson et complétez les trous avec les mots qui manquent.

Mes chers _____, je pars
Je vous _____ mais je pars
Vous n'aurez plus _____
Ce soir

Je n'm'enfuis pas je vole
_____ bien, je vole
Sans fumée, sans _____
Je vole, je vole

Elle m'observait hier
Soucieuse troublée _____
Comme si elle le sentait
En fait elle se doutait, entendait
J'ai dit _____ j'étais _____

Tout à fait l'air serein
Elle a fait _____ de rien
Et _____ démunie a souri
Ne _____ se _____

S'éloigner un peu _____
Il y a gare une _____ gare
Et enfin l' _____

Mes chers _____, je pars
Je vous _____ mais je pars
Vous n'aurez plus d' _____
Ce soir

Je n'm'enfuis pas je vole
_____ bien, je vole
Sans fumée, sans _____
Je vole, je vole

J'me demande _____ ma route
Si mes _____ se doutent
Que mes larmes ont coulé
Mes promesses et l'envie _____

Seulement croire en ma _____
Tout ce qui m'est promis
_____, où et _____
Dans ce train qui s'éloigne
Chaque _____

C'est bizarre _____ cage
Qui me bloque la poitrine
Je n'peux plus _____
Ça m'empêche de _____

Mes chers _____, je pars
Je vous _____ mais je pars
Vous n'aurez plus _____
Ce soir
Je n'm'enfuis pas je vole
_____ bien, je vole
Sans fumée, sans _____
Je vole, je vole

Activités

1. Réécrivez le début de la chanson avec :

M... ch..... papa, je vole.

Je..... aime mais je pars.

.....n'.....plus d'enfant, ce soir.

2. Relevez les formes verbales du passé dans la chanson.

Imparfait		Passé composé	

3. Relevez toutes les formes de la négation dans la chanson.

ne + verbe + pas	ne + verbe + plus	ne + auxiliaire + pas + participe passé	ne + pas + infinitif

4. Écoutez la chanson attentivement. Dans le tableau ci-dessous, notez les rimes que vous entendez ainsi que les mots sur lesquels portent les rimes.

Rimes (sons)	Mots
i	sourit,
ol	vole,
an	enfant,
é	chanter,
er	hier,
ar	pars,

5. Chantez la chanson !



Fiche de travail n° 2

Citations de chanteurs français

Édith Piaf



À propos d'Édith Piaf (1915-1963) :

Édith Piaf, de son vrai nom Édith Giovanna Gassion, née le 19 décembre 1915 à Paris, et morte le 10 octobre 1963 à Grasse, était une chanteuse française de music-hall et de variétés. Considérée comme l'archétype de la chanteuse française, elle reste près de cinquante ans après sa mort la plus célèbre interprète francophone, tant en France qu'à l'étranger.

Surnommée à ses débuts *la Môme Piaf*, elle est à l'origine de très nombreux succès devenus des classiques du répertoire, comme « La vie en rose », « Non, je ne regrette rien », « Hymne à l'amour », « Mon légionnaire », « La Foule », « Milord », « Mon Dieu » ou encore « L'Accordéoniste ». Artiste possédée par son métier et chanteuse à la voix tragique, elle a inspiré de nombreux compositeurs, fut le mentor de nombreux jeunes artistes et a connu une renommée internationale, malgré une fin de carrière rendue difficile par de graves problèmes de santé, et un décès prématuré à l'âge de 47 ans.

Vous pouvez trouver des éléments de sa biographie sur le lien suivant : <http://www.jesuis-mort.com/biographie_celebrite_chercher/biographie-edith_piaf-949.php>.

Citation :

« Il y a des silences qui en disent long comme il y a des paroles qui ne signifient rien. »

Léo Ferré



À propos de Léo Ferré (1916-1993) :

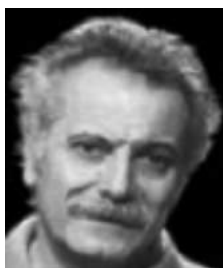
Poète et musicien, Ferré a mêlé le lyrisme à l'argot, l'amour à l'anarchie. Il occupe une place centrale dans le monde de la chanson française et est sans doute une des références absolues dans ce domaine. Léo Ferré est né le 24 août 1916 dans la Principauté de Monaco. À l'automne 1935, il monte à Paris pour suivre des études de droit. De retour à Monaco, il commence à composer des poèmes, chante dans des cabarets et rencontre Édith Piaf qui lui conseille de se produire à Paris. Durant sa carrière il a réalisé plus d'une quarantaine d'albums originaux couvrant une période d'activité de 46 ans, le rendant ainsi le plus prolifique auteur-compositeur-interprète de la chanson française. Léo Ferré détient une place à part dans la chanson française. Le plus bel éloge a été rendu par Louis Aragon⁵ : « Il faudra réécrire l'histoire littéraire un peu différemment à cause de Léo Ferré ».

Vous pouvez trouver des éléments de sa biographie sur le lien suivant : <http://www.jesuis-mort.com/biographie_celebrite_chercher/biographie-leo_ferre-552.php>.

Citation :

« Le bonheur ça n'est pas grand-chose...
C'est du chagrin qui se repose
Alors, il ne faut pas le réveiller. »

Georges Brassens



À propos de Georges Brassens (1921-1981) :

Georges Brassens a créé un style unique sculpté autour de mélodies simples et de textes qui sont autant de chefs-d'œuvre poétiques. C'est dans le petit port méditerranéen de Sète qu'il est né, le 22 octobre 1921. La musique ne manque pas de résonner dans la grande maison sétoise. Élève moyen, Georges Brassens se passionne très tôt pour la poésie. Définitivement peu tourné vers les études, il quitte le collège en 1939 et en février 1940, Georges Brassens prend le train pour Paris. Durant les premiers mois, il vit chez sa tante, Antoinette. Il commence par créer les rimes des textes en scandant le rythme de la main sur un coin de table. Lorsque le texte est au point, il adapte la mélodie au piano de sa tante. Sous des aspects simples, ses partitions sont en fait complexes, puisque n'ayant aucune connaissance en matière de solfège, Brassens compose ses musiques sans franchement respecter les règles précises de l'écriture musicale. C'est également vers 1950 que Georges Brassens rencontre la femme de sa vie, d'origine estonienne, Joha Heiman. D'un commun accord, le couple ne partagera jamais le même toit mais Joha, que Brassens surnomme *Püppchen* (« petite poupée » en allemand) sera jusqu'au bout près de son compagnon. Brassens dira d'elle : « Ce n'est pas ma femme, c'est ma déesse. » La simplicité de Georges Brassens en a fait un des artistes les plus aimés du patrimoine culturel français. Son répertoire, impertinent mais jamais provocateur, trace un portrait sans pitié, et pourtant si tendre, de ses contemporains. Créateur généreux et humaniste, l'homme à la célèbre moustache occupe une place à part dans la mémoire de ses amis et admirateurs.

Vous pouvez trouver des éléments de sa biographie sur le lien suivant : <http://www.jesuis-mort.com/biographie_celebrite_chercher/biographie-georges_brassens-326.php>.

Citation :

« La seule révolution possible, c'est d'essayer de s'améliorer soi-même, en espérant que les autres fassent la même démarche. Le monde ira mieux alors. »

Activités

1. Faites la traduction en grec de chaque citation. Utilisez des dictionnaires si nécessaire.

Édith Piaf :

.....

Léo Ferré :

.....

Georges Brassens :

.....

2. Après avoir lu les éléments biographiques de ces trois chanteurs, écoutez leurs chansons en cliquant sur les liens suivants :

- Édith Piaf, « L'Hymne à l'amour ». Disponible sur : <<https://youtu.be/QvHph2zrMrA>>.
- Léo Ferré, « Avec le temps ». Disponible sur : <<https://youtu.be/aiXcUTTLud4>>.
- Georges Brassens, « Je me suis fait tout petit ». Disponible sur : <<https://youtu.be/32u-hHKgTOaU>>.

Qu'est-ce que vous pensez de leur vie et de leurs chansons ? Est-ce que vous aimez leur musique ? Vous la connaissiez avant ce cours ? Si oui, quelles chansons en particulier ? Écrivez votre opinion en quelques lignes.

.....

.....

3. Lisez les citations et vos traductions à voix haute dans la classe.

Accompagnez votre lecture avec les chansons de chaque artiste.



4. Quels sont vos sentiments après la lecture des citations ?

J'aime beaucoup.....

Ça me rend triste de.....

J'adore.....

Je ne comprends pas.....

Fiche de travail n° 3

Jacques Prévert, « Un beau matin »

Jacques Prévert

À propos de Jacques Prévert (1900-1977) :



Le brillant et populaire Jacques Prévert est un poète français. Connus pour son langage populiste et son attention au quotidien, Prévert se lie d'abord au surréalisme. Il en retient principalement son principe de liberté. Sa poésie souvent visuelle se revêt d'un aspect magique même lorsqu'elle va à l'encontre des institutions. Sa parole poétique révèle sensibilité et liberté rythmique. Ses poèmes sont mis en musique, récités par Yves Montand et Juliette Gréco, et il est le sujet d'une chanson de Serge Gainsbourg. Prévert devient le porte-parole de la génération d'après-guerre.

Un beau matin

Il n'avait peur de personne
 Il n'avait peur de rien
 Mais un matin un beau matin
 Il croit voir quelque chose
 Mais il dit Ce n'est rien
 Et il avait raison
 Avec sa raison sans nul doute
 Ce n'était rien
 Mais le matin ce même matin
 Il croit entendre quelqu'un
 Et il ouvrit la porte
 Et il la referma en disant Personne
 Et il avait raison
 Avec sa raison sans nul doute
 Il n'y avait personne

Mais soudain il eut peur
 Et il comprit qu'il était seul
 Mais qu'il n'était pas tout seul
 Et c'est alors qu'il vit
 Rien en personne devant lui

Activités

1. Écoutez le poème en cliquant sur le lien suivant et répétez chaque phrase :
 <http://www.dailymotion.com/video/x15ed9t_un-beau-matin-jacques-prevert_travel>.

2. Faites la traduction du poème. Utilisez des dictionnaires si nécessaire.

.....

3. Réécrivez le poème à la 1^{re} personne du singulier :

ex. *Je n'avais peur de personne...*

.....

4. Relevez les formes verbales du passé dans le poème :


Imparfait	Passé composé	Passé simple

5. Relevez toutes les formes de la négation dans le poème :

ne + verbe + pas	ne + verbe + plus	ne + verbe + rien	ne + verbe + personne

6. Lisez le poème et votre traduction à voix haute dans la classe. Accompagnez votre lecture avec la musique adéquate. On vous propose Erik Satie, *Gnossienne*, n° 1. Disponible sur :
 <<https://www.youtube.com/watch?v=7harFCyIWNQ>>.

7. Quels sont vos sentiments après la lecture du poème ?

J'aime beaucoup.....

Ça me rend triste de.....

J'adore.....

Je ne comprends pas.....

**Le Master franco-hellénique « Enseignants de langues en Europe :
formation à la pluralité linguistique et culturelle des publics
scolaires » : une expérience de dialogues interculturels**

Marie-Christine ANASTASSIADI

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Alexandra DANA

Enseignement privé

Éléna FLÉVARAKI

Enseignement privé

Eirini KYRIAZI

Enseignement privé

Ilias-Vasileios PAPAÏOANNOU

Université d'Angers

Sophia TSIOLI

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Dominique ULMA

Université d'Angers

Hélène VASILOPOULOU

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

& Université d'Angers

Emmanuel VERNADAKIS

Université d'Angers

Marina VIHOU

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Emmanuel Vernadakis (*enseignant et directeur du Master, côté Angers*)

Le Master conjoint « Enseignants de langues en Europe : formation à la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires » a été créé en tant que programme d'études franco-hellénique du cursus proposé par le Département de Langue et Littérature françaises de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes, côté grec, et en tant que parcours de la spécialité « école et plurilinguisme » de la mention « Didactique des langues » du Master FLE de l'Université d'Angers, côté français. Il repose ainsi sur des bases institutionnelles solides ; toutefois, il repose aussi sur une solide amitié entre les directeurs institutionnels de la formation des deux côtés du parcours, Marie-Christine Anastassiadi, dont le premier poste en tant qu'enseignante de FLE était à l'Université d'Angers, et moi-même, maître de conférences muté à cette même université en 1994. Il a été imaginé dès que Marie-Christine Anastassiadi a été élue enseignante à l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes. De même, la mise en place du diplôme aurait été impossible sans l'appui de plusieurs personnes et institutions des deux côtés :

Côté Athènes :

- Soutien de Pighi-Dafni Koutsoyannopoulou et Pénélope Calliabetso, deux piliers du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes.
- Soutien de l'Institut Français de Grèce, sous la direction, à l'époque, d'Alain Fohr, gestionnaire chevronné et visionnaire (ce qui est peu courant) récemment décoré de l'Ordre national du Mérite.

Côté Angers :

- Le doyen, Didier Le Gall, a soutenu le projet avec enthousiasme.
- Le Président de l'Université, Daniel Martina, et le service des Relations Internationales sous la direction de John Webb.
- Soutien de Campus France, Ministère des affaires étrangères et de la coopération : conseils de Pernette Lafon, chargée de mission.
- À l'époque, j'étais vice-doyen de la Faculté des Lettres.

Il y a eu des visites institutionnelles dans les deux sens, et nombre de réunions impliquant le directeur du FLE, à l'époque, Richard Lescure, Violaine Bigot, Dalila Morsly, Nadja Maillard (côté Angers), Pighi-Dafni Koutsoyannopoulou, Pénélope Calliabetso, Marie-Christine Anastassiadi (côté Athènes) et moi-même. Grâce à ces visites, un programme a été esquissé par l'ensemble des acteurs mentionnés et, sur la base de ce programme, Marie-Christine Anastassiadi, Nadja Maillard et moi-même avons rédigé, en 2008, une réponse à un appel à projets Masters conjoints européens franco-helléniques. Le projet a été retenu et le programme serait subventionné à partir de 2010 pour quatre ans par le Ministère de l'Éducation et le Ministère des Affaires étrangères et de la coopération français et par le Ministère hellénique de l'Éducation et des Cultes.

En 2010, il y a eu le début de la crise économique grecque. Alors que les budgets avaient

été votés et même attribués sur des lignes budgétaires spécifiques aux deux universités, la Ministre de l'Éducation et des Cultes grecque n'avait pas signé le décret validant le diplôme qui permettrait au programme de commencer à fonctionner. La difficulté, des deux côtés, résidait, entre autres, dans le manque d'informations : entre la fin mai et la fin septembre 2010, nous ne savions pas si l'on devait recruter des étudiants pour ce parcours ou pas. J'ai envoyé une lettre au Ministère, adressée à la Ministre Valérie Pécresse, pour lui demander d'intervenir afin de redresser ce dysfonctionnement administratif grec ; la lettre m'est revenue quelques jours plus tard avec la mention « N'habite pas à l'adresse indiquée »...

C'est ainsi que nous avons eu une promotion « 0 » du Master franco-hellénique, promotion « clandestine » qui a néanmoins été formée sur les principes du programme prévu par les deux universités, avec la complicité des services Relations Internationales de l'Université d'Angers et d'Athènes qui ont permis aux étudiants de partir sur la base de simples contrats d'études Erasmus. Les collègues à Athènes comme à Angers ont travaillé bénévolement pendant cette année qui, finalement, n'a pas pu valider le côté international (franco-hellénique) de la formation co-diplômante des cinq étudiants téméraires. Ils ont obtenu leurs Unités d'Enseignement (UE) par Angers uniquement, mais ont profité de la formation athénienne aussi. Pénélope Calliabetsou a marqué tout particulièrement ce groupe par son suivi de leur travail de stage.

Le décret a été signé par la Ministre grecque le 14 juillet 2011, alors que nous ne nous attendions plus à cette signature. Par conséquent, nous n'avions rien prévu pour le fonctionnement du programme en 2011 en termes d'enseignants, salles, stages... Malgré les complications précédentes, les collègues ont, tous, été très positifs pour que le parcours se mette à fonctionner dès la rentrée 2011. Et le Master franco-hellénique a commencé à fonctionner en septembre 2011. Toutefois, il était trop tard pour lancer un recrutement à Angers. Ainsi la première promotion a été exclusivement athénienne.

Côté angevin, c'est surtout grâce à Dominique Ulma que cette formation a pu débiter et s'ancrer dans des pratiques solides d'enseignement et de recherche. Je lui laisse la parole pour vous parler du programme.

Dominique Ulma (enseignante et directrice pédagogique du Master)

Il s'agit d'un Master d'enseignement à l'international en partenariat entre nos deux universités, qui concerne des enseignants et futurs enseignants de langues, grecs et français, mais aussi des enseignants internationaux qui souhaitent être formés à cette diversité culturelle et linguistique qui caractérise aujourd'hui les publics scolaires en Europe du fait des mouvements migratoires mais aussi de l'internationalisation de l'éducation qui a conduit à de très profonds changements des systèmes éducatifs européens traditionnels. Le nouveau visage de ce public scolaire est caractérisé par sa grande diversité culturelle et linguistique, par le fait que beaucoup d'élèves aujourd'hui dans l'enseignement obligatoire n'ont pas nécessairement la langue de l'école comme langue maternelle. Ce sont des élèves qui, de par leur parcours, peuvent se trouver à la croisée de plusieurs langues et cultures. Cette nouvelle réalité a un cer-

tain nombre de répercussions notamment sur l'enseignement/apprentissage des langues dans le cadre scolaire. Le fait que ces apprenants de langues soient eux-mêmes déjà plurilingues et multiculturels, c'est une nouvelle donnée qui doit être prise en compte sur plusieurs plans. C'est à ce nouveau besoin que souhaite répondre notre Master dans une formation qui sensibilise les acteurs du monde éducatif et pas seulement les enseignants à cette diversité culturelle et linguistique des publics scolaires.

Les professionnels que forme ce Master peuvent être des enseignants, bien sûr, mais aussi des conseillers pédagogiques. Ils peuvent accéder au corps d'inspection dans les différents pays, ils peuvent devenir formateurs de formateurs, ils peuvent diriger des établissements, ils peuvent concevoir des matériels et des logiciels pédagogiques dans le milieu de l'édition par exemple ou de l'édition en ligne, etc. Ce n'est pas uniquement une formation destinée à l'enseignement dans une classe, mais il y a énormément de professions autour de cette thématique.

Comment s'organisent les enseignements ? La formation se déroule sur deux semestres : le premier semestre se déroule à Angers et le second à Athènes. Chaque semestre comporte des cours et des visites d'établissements scolaires du premier et du second degré avec une inversion de la proportion entre la quantité de cours et la quantité de visites d'établissements pendant les deux semestres. Au premier semestre, il y a beaucoup de cours intensifs et quelques journées de visites dans des établissements scolaires, tandis qu'au second semestre, il y a moins de cours et plus de stages.

Contrairement aux autres Masters de Didactique des Langues proposés à l'Université d'Angers, ce parcours original se fait obligatoirement en un an, ce qui est pour les étudiants qui le choisissent une double exigence : d'une part, ils doivent suivre des cours durant les deux semestres, alors que pour la plupart des autres parcours que nous proposons à Angers, les cours sont concentrés sur le premier semestre, et le second semestre est dévoué aux stages et à la rédaction des travaux universitaires, rapport de stage et mémoire professionnel. D'autre part, ils n'ont pas la possibilité de prolonger leur formation d'une année, ce que font souvent les étudiants des autres parcours. Dans ces conditions, les étudiants qui, depuis 2011, ont suivi cette formation sont particulièrement méritants. Ces contraintes, qui pèsent énormément sur eux et qui leur rendent la vie difficile – nous en avons parfaitement conscience – se sont révélées fécondes et génératrices de motivation, d'implication, de prise en charge par ces étudiants de leur formation et en définitive de réussite.

Depuis 2011, nous avons accueilli 52 étudiants dans le parcours et ils seront 58 avec la promotion 2018-19 qui compte six étudiants. Sur les 52 qui ont suivi la formation, 47 ont terminé et décroché leur diplôme. Un taux donc de réussite à 90,4 %, un des meilleurs taux de toute l'Université d'Angers et nous sommes très fiers de nos étudiants qui réussissent ce tour de force d'être diplômés en treize mois seulement là où beaucoup d'autres étudiants mettent deux ans, voire trois ans à obtenir leur Master 2. À l'exception de la promotion 2012-13, où nous avons 11 candidats, nous avons décidé que nous ne pouvions pas accueillir plus de huit

étudiants dans le parcours en raison de nos capacités d'encadrement. Nous avons ajusté nos forces, nos capacités d'encadrement à la capacité d'accueil dans ce parcours car nous voulons les accompagner le mieux possible jusqu'à la réussite.

L'équipe d'enseignants est une petite équipe de huit enseignants. C'est une équipe très soudée qui est mue bien sûr en priorité par le souci de la réussite de nos étudiants, mais aussi de leur bien-être durant la formation alors que les conditions d'études sont plus lourdes, plus complexes et plus exigeantes que pour d'autres parcours.

La constitution du groupe est progressive. Les étudiants grecs arrivent à Angers début septembre, alors que les cours de Master 2 avec les autres étudiants de Master ne débutent que la première semaine d'octobre. Se pose ainsi la question du mois de septembre. C'est un sas, un moment clé de la constitution du groupe.

Les premières années, nous ne savions pas trop comment investir ce temps où il n'y a presque pas de cours, juste le cours d'initiation au grec moderne auquel les étudiants participent comme tuteurs, dans une approche relevant de la pédagogie mutuelle (*monitorial system* de Bell et Lancaster).

Progressivement, nous avons introduit des visites d'établissements scolaires primaires et secondaires d'Angers. Les dernières années, ces visites étaient préparées pour que les observations soient utiles, guidées par des observables bien définis. Ces visites d'établissements étaient exploitées dans des cours, notamment un cours consacré à la connaissance et la comparaison des systèmes éducatifs européens. Ce cours et un autre consacré à l'enseignement auprès d'un public universitaire ne sont destinés qu'aux étudiants du Master franco-hellénique et débutent avant les cours mutualisés, dès la mi-septembre. Ces dispositions pour l'organisation des cours contribuent à constituer et à souder le groupe : les étudiants apprennent à se connaître, à travailler en groupe, de sorte que quand les cours mutualisés avec les autres parcours commencent, les « franco-helléniques » constituent déjà une entité forte, et sont vite identifiés comme tels par les enseignants. Toutefois, cela ne les empêche pas de se mêler avec les étudiants des autres parcours pour des travaux de groupes.

Ils ont ainsi à la fois une identité bien distincte de par l'histoire et le vécu du groupe, plus que de par les finalités de la formation qui sont l'enseignement scolaire (contrairement aux autres parcours), et une adaptabilité, une souplesse, qui contribuent déjà à la construction de compétences professionnelles.

Je vais maintenant céder la parole à Marina Vihou qui a procédé à une petite enquête sur ces aspects auprès de nos étudiants.

Marina Vihou (*enseignante*)

Nous avons voulu faire le bilan des cinq premières années de notre Master, c'est pourquoi nous avons adressé un questionnaire à trente lauréats, et nous avons reçu vingt-deux réponses. Vu que le nombre d'étudiants inscrits à Athènes est bien plus important que celui d'étudiants inscrits à Angers, la plupart des réponses à notre petite enquête appartiennent à des étudiants

du groupe athénien. Un autre élément concernant le profil de notre échantillon est que la majorité écrasante du public étudiant du Master est, bien évidemment, du genre féminin. Seuls trois étudiants ont été inscrits au programme pendant ces cinq premières années.

Marie-Christine Anastassiadi va nous présenter les premières constatations issues de cette mini-recherche.

Marie-Christine Anastassiadi (*enseignante et directrice du Master, côté Athènes*)

On passe alors à la première question : « pourquoi ces anciens étudiants ont-ils choisi ce Master ? » Leurs réponses regroupent un peu les réponses qu'ils donnent lors de l'entretien de leur sélection. Elles concernent tout d'abord la thématique de ce Master : l'interculturel les intéresse. Ils trouvent aussi intéressant d'effectuer un semestre d'études dans une université française parce que cela leur donne la possibilité de voir comment fonctionne un autre système éducatif. En ce qui concerne la durée, ils considèrent que ce Master est un parcours très dense, ce qui présente des côtés positifs et négatifs. Il y avait aussi la réponse d'une ancienne étudiante qui avait connu Angers lors de sa formation initiale dans le cadre d'un échange Erasmus et qui a voulu s'engager dans cette formation et retourner à Angers. Avant de partir, nos anciens étudiants éprouvaient certaines inquiétudes. Ce qui les inquiétait le plus, c'était le niveau des études. Ils se demandaient s'ils allaient pouvoir faire face au niveau d'études d'un Master 2 dans une université française, aux devoirs et à la rédaction d'un travail de recherche assez long, s'ils allaient avoir le niveau de français requis. Par ailleurs, il y avait aussi des raisons financières, mais aussi des raisons sentimentales – cela a été mentionné à deux reprises – le fait de quitter leurs proches et leur famille était pour eux une source d'inquiétude. On peut écouter le témoignage d'Alexandra Dana à propos de ce paramètre.

Alexandra Dana (*lauréate*)

Oui, c'est vrai. La première fois que je suis allée à Angers, c'était dans le cadre du programme de mobilité d'étudiants Erasmus. En ce qui concerne le Master, j'étais très inquiète parce que je pensais que le niveau d'études d'un Master était bien supérieur à celui de notre diplôme [Ptychio, quatre années d'études]. Mais j'ai osé le faire...

Marie-Christine Anastassiadi

On va maintenant parler de l'apport de cette expérience. Le bilan est globalement positif. Les étudiants notent que cette expérience les a mûris, leur a permis d'avoir un regard différent sur l'Autre. On a eu aussi des réponses assez lyriques : cela leur a donné « des clés pour une lecture différente de l'Autre, de l'altérité ». Pourtant, c'était une formation qui exigeait de leur part beaucoup d'efforts avec des contraintes très strictes. Parfois, comme le remarque un étudiant, ces contraintes n'étaient pas très logiques, il n'y avait pas de raison apparente justifiant autant de contraintes. Je pense qu'on parle déjà d'un choc interculturel. Ce fut également l'occasion de nouer des liens d'amitié solides qui continuent après la fin de leur formation. Est-ce qu'on peut avoir le témoignage d'Eirini ?

Eirini Kyriazi (*lauréate*)

Pendant notre séjour à Angers, nous avons créé des amitiés solides, des liens. Mais c'est loin d'être le seul apport de ce parcours.

Dans un contexte de profondes transformations de la sphère socioéducative, dans un monde qui se veut multilingue et polyculturel, la construction de repères nouveaux est indispensable et suppose une attention interdisciplinaire accentuée.

Et voilà la naissance de notre Master franco-hellénique qui est susceptible de contribuer au développement formatif, social, intellectuel et interculturel. Le point fort du Master est la coopération de deux universités qui travaillent ensemble pour relever les défis de l'intelligence interculturelle. Il est vrai que la valeur de l'expérience de la mobilité est inestimable.

En plus des cours, il y a les stages d'observation et de pratique effectués en France et en Grèce qui visent à mettre en pratique les connaissances acquises par l'étudiant et à développer des compétences en milieu professionnel.

Il est à noter que nous avons particulièrement apprécié, tout au long de l'année, la disponibilité de nos professeurs, leur capacité à diriger et à animer une équipe.

Ce qui est important, c'est que le Master ne privilégie pas la science ou plus précisément ne privilégie pas le bourrage de crâne scientifique mais les professeurs nous offrent tout ce qui est indispensable pour construire notre avenir personnel et professionnel. Il ne faut pas oublier que le Master ouvre la voie à la préparation d'une thèse ou plutôt le Master suscite le désir/la volonté de nous engager dans une thèse. Nous avons l'exemple de trois étudiants très forts – Sophia Tsioli, Hélène Vasilopoulou et Valias Papaioannou – qui ont continué leurs études.

Le nombre d'étudiants est restreint, ce qui permet de créer des liens aussi bien avec les étudiants qu'avec les professeurs. Autrement dit, on ne reste pas dans l'anonymat de la foule. Si je devais formuler à l'aide de quelques phrases courtes et concises ce que le Master représente, je dirais : ouverture aux autres, respect de soi et d'autrui, conscience de la nécessité de s'impliquer, recherche d'occasions pour apprendre, curiosité, créativité, puissance socio-émotive de la culture, construction de l'unité dans la diversité. Sans une immersion consciente dans la culture, on se conduit à une expression et/ou interprétation handicapées des faits, des pensées, des sentiments.

Hélène Vasilopoulou (*lauréate, doctorante*)

En ce qui concerne mon expérience, je pense que j'ai pu acquérir de véritables compétences dans l'enseignement des langues en général, ce qui est très important parce que c'est un des axes de ce Master. J'ai pu aussi suivre une formation avec des cours pas seulement théoriques mais surtout pratiques, centrés sur la recherche, tels la « méthodologie de recherche en éducation », la « comparaison des systèmes éducatifs européens », et bien sûr, le stage pratique en France et en Grèce, qui m'ont beaucoup aidée dans la suite de mon parcours.

Marie-Christine Anastassiadi

La plus grande difficulté de ce Master, d'après les réponses de presque tous les participants à la petite enquête, est la gestion du temps : « la pression du temps », « le temps limité » pour citer quelques formulations. C'était la plus grande contrainte. Également, le choix du sujet de mémoire (comment le choisir, pourquoi le choisir, sa rédaction), figure parmi les difficultés auxquelles ils avaient à faire face. Vous voulez nous parler de ces difficultés ?

Alexandra Dana

Oui, la gestion du temps. De plus, on ne connaissait personne. On se trouvait aussi dans un milieu multiculturel et on était obligés de s'y intégrer. Mais, en fin de compte, je crois que cela valait la peine.

Eirini Kyriazi

La plus grande difficulté était en effet la gestion du temps. Pendant l'été, nous devions rédiger le mémoire et, en même temps, écrire le rapport de stage. Il est vrai qu'on était bien encadrés et on savait que c'est un Master assez exigeant, mais si on avait suivi les conseils de notre surveillant, si on avait choisi un sujet de mémoire plus tôt, lors de notre séjour à Angers et si on avait profité davantage de la bibliothèque universitaire à Angers, tout aurait été peut-être bien différent, mais il y a toujours un « mais »... En ce qui concerne les difficultés, je peux aussi noter que parfois, à Angers, les étudiants étrangers se trouvent dans une position défavorable à cause surtout des conditions d'études et de travail différentes (comment faire, par exemple, un devoir). La culture éducative française fait surtout appel au jugement critique de l'étudiant, tandis que moi, j'étais plutôt habituée à apprendre par cœur, c'était difficile pour moi de me débrouiller.

Marie-Christine Anastassiadi

Par rapport à d'autres formations, les atouts de cette double formation sont la collaboration entre les deux universités, le séjour dans l'université partenaire, le fait que ce Master n'est pas payant et que les étudiants ont pu bénéficier d'une bourse Erasmus. Voilà les points positifs. Parmi les points faibles, figure le temps limité – on en a déjà parlé. Les étudiants ont également cité des désaccords entre les avis des enseignants des deux universités, ils avaient deux sons de cloche différents.

Pour ce qui est de l'apport principal de ce Master, toutes les réponses aux questionnaires mentionnent le stage pratique. C'était quelque chose qui leur a donné une ouverture professionnelle – c'est l'occasion de remercier Pénélope Calliabetsou qui se charge du stage pratique depuis le début de cette formation – qui les a mis en contact avec une autre réalité éducative. Bref, ce Master leur a « appris à fonctionner sous pression » et leur a permis de nouer des « amitiés » et un « réseau de solidarité ».

Alexandra Dana

L'effort pour l'obtention de ce diplôme et le travail assidu m'ont rendue plus responsable et plus dynamique. L'obtention de ce diplôme a renforcé la confiance et le respect en moi-même. J'ai appris à me battre et à ne pas capituler devant les contraintes et les obstacles, à pouvoir défendre mes convictions, à être plus sûre de moi-même, tout en acceptant l'opinion argumentée des autres. Par ailleurs, à travers les livres et avec l'aide des enseignants, j'ai eu la possibilité de remettre en cause certains de mes savoirs, indéniables jusqu'à ce moment-là. Je pensais que je savais tout.

L'expérience du Master a aussi contribué à mon épanouissement professionnel et en dépit de la pression du temps, tout cela en un an, je vous assure que cela valait la peine, et je vous conseille de vivre l'expérience de ce Master 2.

Marina Vihou

Les données concernant l'apport du Master à la poursuite des études des étudiants sont les suivantes : sept étudiants ont poursuivi leurs études en faisant un deuxième Master ou en s'inscrivant à une école doctorale. Plus particulièrement, quatre de nos lauréats sont en train de réaliser une thèse de doctorat. Le champ de leurs études a été élargi, vu que quatre lauréats se sont orientés vers d'autres domaines d'études, tels l'administration des affaires ou les études sur la guidance et la consultation. Sophia en tant que doctorante va nous parler de la contribution de ce Master à la poursuite de ses études.

Sophia Tsioli (lauréate, doctorante)

Ce Master m'a permis de découvrir ce qui m'intéressait le plus dans le domaine de la didactique de langues, à savoir l'enseignement des langues-cultures à des publics migrants. C'est pourquoi le sujet de ma thèse de doctorat concerne la didactique du plurilinguisme. Pendant la première année de ma thèse, j'ai obtenu un deuxième Master et j'ai commencé à travailler en tant que chercheuse dans le cadre d'un projet de recherche sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues étrangères. Tout cela m'a permis d'entrer dans le monde de la recherche et pendant la deuxième année de ma thèse, j'ai collaboré avec le Laboratoire de la langue grecque et du multilinguisme de l'Université de Thessalie. J'ai eu ainsi l'occasion de participer à un autre projet de recherche en tant que co-chercheuse concernant les besoins éducatifs des migrants et l'apprentissage du grec langue étrangère. J'ai aussi donné des cours de grec dans le cadre d'une action de bénévolat adressée à des migrants adultes. J'en avais déjà l'expérience parce que, grâce à ce Master, j'avais déjà donné des cours de français à des enfants nouvellement arrivés en France. Aujourd'hui, je travaille en tant que chercheuse pour un projet de recherche mené par l'Université Ouverte Hellénique qui concerne l'éducation des réfugiés. Il s'agit d'une recherche interdisciplinaire, sociolinguistique et anthropologique, une recherche de terrain portant sur les besoins éducatifs, communicatifs et langagiers des réfugiés.

Pour conclure, je voudrais dire que ce Master m'a donné envie de poursuivre mes études et ma recherche dans le domaine du plurilinguisme. En fait, ce Master m'a montré le chemin pour un nouveau monde que j'aime beaucoup.

Ilias-Vasileios (Valias) Papaïoannou (lauréat, doctorant)

Je fais partie de la première promotion de ce Master. Je vais tout d'abord dire qu'à la fin de ce Master je suis devenu un homme bien différent parce que tous mes enseignants m'ont aidé à comprendre ce que c'est la recherche. Avant ce Master, je n'avais aucune idée. J'ai alors commencé à voir les choses d'un œil complètement différent. Aujourd'hui, je suis en train de préparer une thèse de doctorat à l'Université d'Angers sur les stéréotypes et les médias de masse.

Hélène Vasilopoulou

Je suis doctorante en cotutelle entre l'Université d'Angers et l'Université d'Athènes. Ma thèse concerne l'enseignement des langues et la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires. Le Master m'a surtout donné le goût de la recherche et la capacité d'être vraiment objective. Donc, je suis d'accord avec Valias. Je suis totalement différente maintenant surtout en ce qui concerne mes compétences de chercheuse. Aujourd'hui, je suis affiliée au laboratoire de langue CRILA de l'Université d'Angers. Grâce à cette affiliation, j'ai pu travailler avec d'autres doctorants, partager des opinions, participer à des congrès, faire des publications, et cela est très important pour la suite de notre recherche. Et tout cela, grâce à notre Master.

Marina Vihou

En ce qui concerne l'apport du Master à la carrière professionnelle de nos lauréats, nous pouvons tout d'abord constater que la plupart d'entre eux travaillent en tant que professeurs de langue. Ça, c'est un bon signe. Une des lauréates travaille à présent à Angers en tant qu'assistante d'éducation dans un collège de la région. Une autre étudiante y est rentrée pour réaliser son stage pratique à Angers dans le cadre du programme Erasmus Placement. En général, les lauréats soulignent l'importance du rôle de ce parcours dans leur carrière professionnelle. Ils croient que le Master leur a permis de combiner la théorie à la pratique, de développer de nouvelles compétences et d'améliorer leurs compétences antérieures. En même temps, de renforcer leurs compétences d'enseignant de langue, mais aussi de s'épanouir à un niveau personnel, de s'ouvrir à l'Autre et de devenir un Autre. Le bilan final est en général positif et même très positif. Les lauréats expriment leur conviction que le Master a réussi non seulement à former des enseignants qui se sentent plus compétents mais aussi à former des individus qui se sentent plus à l'aise avec une autre culture et qui entendent vivre comme citoyens du monde.

Éléna Flévaraki, qui travaille à présent en tant que professeur de français, va nous parler de la contribution du Master à son travail.

Éléna Flévaraki

Grâce au Master, j'ai appris à gérer mon temps et mes classes hétérogènes pas seulement sur le plan de la maîtrise de la langue, mais aussi au niveau culturel. J'ai appris à travailler en groupe, avec des élèves de cultures différentes, j'ai aussi appris à créer une ambiance positive et de confiance entre mes élèves et moi. Grâce au stage pratique que j'ai suivi à Athènes, j'ai appris à valoriser les particularités de chaque apprenant, à encourager les initiatives de mes élèves et à me lancer dans des approches pédagogiques et didactiques innovantes.

Marina Vihou

En lisant les témoignages des étudiants, je me suis demandée ce que le Master nous a offert à nous, enseignants. J'ai fini par constater que ma réponse est proche de celles des lauréats. Pour moi, ce Master m'a offert la possibilité de travailler dans un contexte interculturel. Ce Master ne parle pas de l'interculturel, il concrétise le dialogue interculturel. Je crois que nous avons créé une cellule de dialogue interculturel dans des universités conventionnelles et ça c'est très enrichissant pour nous tous.

Proverbes, expressions et slogans : une matière permettant de stimuler la créativité des élèves en cours de FLE

Nicoleta ANDRIKAKI
Enseignement public

Photini PAPANIGA
Enseignement public

*C'est vers une éducation moderne que nous devons nous orienter,
vers une culture moderne qui saura garder de la culture du passé tout ce qu'elle avait de profond,
d'unique, de majestueux, et qui saura en même temps suivre, en imagination et en images,
le spectacle presque divin d'un Spoutnik s'en allant vers le soleil.*

Célestin Freinet¹

Introduction

Il se peut qu'une langue utilise des proverbes, vecteurs de l'outrage du temps, dont l'origine se perd dans l'espace et dans le temps. Notre ère méta-moderne leur attribue un rôle important dans l'usage, mais elle n'en produit plus. La relève est passée aux expressions et aux slogans.

1. Objectifs, supports, public

- Familiariser notre public avec l'usage de proverbes, d'expressions familières et de slogans, pour avoir accès à la langue et la culture quotidiennes ;
- Faire révéler leur valeur sémantique et interculturelle ;
- Associer la culture moderne avec celle du passé.

Notre matériel est composé d'un corpus de proverbes, d'expressions familiales et de slogans publicitaires.

Notre support est la bande dessinée humoristique, l'image animée de films d'animation de court-métrage et l'image publicitaire.

Notre public est composé d'élèves de 12 à 15 ans.

2. Première piste : proverbes dans la synchronie

Utiliser des proverbes pour révéler la morale d'un film d'animation

- Les proverbes sont de courts énoncés exprimant un conseil populaire, une morale ; leur première définition est donnée par Aristote : « Παροιμιαί παλαιάς εισί φιλοσοφίας εγκαταλείμματα, περισσθέντα δια συντομίαν και δεξιότητα² » (repris par Loukatos, 1992 : 122). On utilise les proverbes pour soutenir ou apporter des preuves au discours populaire, pour consoler/se consoler ou éclaircir son discours par les images portées par les proverbes. Les proverbes reflètent en grande partie les idées, la mentalité d'un pays, la sagesse populaire ainsi que ses stéréotypes, les représentations de l'Autre, l'idée que tous les membres se partagent sur les thèmes majeurs de la vie : la famille, le travail, la nature, les passions de l'homme, etc.
- Le court-métrage, comme de nombreux travaux l'ont démontré pendant les dernières années, peut constituer un support pédagogique en classe de langue étrangère (LE), particulièrement riche pour les enseignants et les apprenants. Un grand nombre d'arguments plaident pour leur insertion en classe de langue étrangère : leur format (de 2 à 15 min), la variété de leur forme et de leur contenu (film de fiction, documentaires, cinéma militant, films d'animation, films expérimentaux), leur accessibilité, leur facteur de motivation, etc. Le court-métrage nous permet de travailler de manière ludique et de façon transversale différents aspects, linguistiques, communicatifs, socioculturels à tous les niveaux, du A1 au C2, selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

Notre proposition consiste au travail sur les valeurs évoquées dans les courts-métrages. Nous allons essayer de lire la morale évoquée dans les courts-métrages à l'aide de proverbes.

2. 1. Premier exemple : « Ascension »

Réalisateurs et scénario : Caroline Domergue, Martin de Coudenhove, Thomas Bourdis, Florian Vecchione, Colin Laubry.

Pays : France.

Sortie : 2013.

Durée : 6 minutes.

Genre : Animation.

La production a duré plus d'un an. Il a reçu une dizaine de prix, dont celui de « Meilleur court métrage » au festival du film d'Angoulême. Le court-métrage est disponible sur YouTube (<<https://youtu.be/r6UcW9xLxwo>>) et sur la plateforme « IFcinéma » de l'Institut Français (<<http://ifcinema.institutfrancais.com/fr/films/ascension>>).

Étapes de l'activité

- A. On sensibilise les élèves à l'aide des questions suivantes :
- Connaissez-vous des proverbes venant de votre langue maternelle ? Lesquels ?
 - Savez-vous qu'il y a des équivalents de ces proverbes dans plusieurs langues ?
- B. Former un corpus de proverbes et demander aux apprenants de dégager le sens en associant le sens de chaque proverbe à son explication.

1	Petit à petit, l'oiseau fait son nid.
2	Les bons comptes font les bons amis.
3	Rira bien qui rira le dernier.
4	Qui compte sans son hôte, il compte deux fois.
5	Pour l'alouette, le chien perd son maître.

A	Qui se moque d'autrui risque d'être raillé à son tour si les circonstances changent.
B	Combien se sont laissé séduire par l'apparence et s'en sont mordu les doigts.
C	Pour rester amis, il faut s'acquitter exactement de ce que l'on doit à l'autre.
D	À force de travail on établit sa fortune.
E	Il sera obligé de recompter en sa présence.

CORRIGÉ : 1 D – 2 C – 3 A – 4 E – 5 B

- C. Donner un résumé du court-métrage qui va suivre.
- Au début du XX^e siècle, deux alpinistes montent une statue de la sainte Vierge en haut d'une montagne, selon la tradition. Leur ascension ne va pas se passer comme prévu. Un film d'animation humoristique sur la montagne (mais pas seulement...). L'homme à l'aide de la technologie a pu dominer sur la nature et la soumettre à son profit. Pourtant la nature est régie par ses propres lois et l'homme n'a qu'à les respecter.
- D. Faire visionner le film.
- E. Selon votre perception, quel proverbe pourrait-il convenir comme morale au court-métrage ?
- a) Petit à petit, l'oiseau fait son nid.
 - b) Les bons comptes font les bons amis.
 - c) Rira bien qui rira le dernier.
 - d) Qui compte sans son hôte, il compte deux fois.
 - e) Pour l'alouette, le chien perd son maître.

- F. Vous êtes alpinistes sur le mont Olympe. En tandem, rédigez un court texte de 50 mots environ pour raconter votre expérience. Parlez de vos aventures. (Vocabulaire utile : *Il y a deux ans, monter, être équipé d'un excellent matériel d'escalade, avoir un accident, grimper, faire froid, aller au refuge pour passer la nuit, la température avait touché les - 20 degrés, manger une soupe, descendre lentement, prendre des photos sur le paysage, etc.*)

.....

2. 2. Deuxième exemple : « La petite casserole d'Anatole »

Réalisateur : Éric Montchaud.

Sortie : 2014.

Pays : Italie.

Durée : 7 minutes et 50 secondes.

Genre : Animation.

Montage : Gwenaëlle Mallauran.

Photographie : Nadine Buss.

Musique : Pierre Bastien.

Sur YouTube, on peut trouver la bande-annonce (<<https://youtu.be/jHol1kQM3DY>>).

Étapes de l'activité

- A. Sensibiliser les élèves à l'activité qui va suivre :
- Connaissez-vous des proverbes venant de votre langue maternelle ? Lesquels ?
 - Savez-vous qu'il y a des équivalents de ces proverbes dans plusieurs langues ?
- B. Former un corpus de proverbes et demander aux apprenants de dégager le sens en associant le sens de chaque proverbe à son explication.

C.

1	Qui aime bien, châtie bien.
2	Tout vient à point à qui sait attendre.
3	Au besoin l'ami.
4	La fin justifie les moyens.

A	C'est lorsque l'on est dans le besoin que l'on voit ses vrais amis.
B	Principe d'après lequel le but excuserait les actions coupables commises pour l'atteindre.
C	Sans de bons ingrédients, pas de bonne cuisine.
D	Le temps fait se réaliser toute chose quand on sait être patient.

5	De mauvais grain jamais bon pain.
----------	-----------------------------------

E	Corriger quelqu'un, c'est lui prouver qu'on l'aime vraiment, qu'on veut son bien.
----------	---

CORRIGÉ : 1 E – 2 D – 3 A – 4 B – 5 C

- D. Donner un résumé du court-métrage qui va suivre.
Anatole traîne toujours derrière lui sa petite casserole. Elle lui est tombée dessus un jour sans qu'on sache pourquoi. Elle se coince partout et l'empêche d'avancer. Anatole en a assez, alors il se cache. Heureusement, les choses ne sont pas si simples. Un jour, une personne, par son amour, lui fait comprendre que cette casserole qu'il croyait être un handicap pourrait se transformer en un avantage pour lui très important.
- E. Faire visionner le film.
- F. Selon votre perception, quel proverbe pourrait-il convenir comme morale au court-métrage ?
- a) Qui aime bien, châtie bien.
 - b) Tout vient à point à qui sait attendre.
 - c) Au besoin l'ami.
 - d) La fin justifie les moyens.
 - e) De mauvais grain jamais bon pain.
- G. Envoyez un court message à Anatole. Que voudriez-vous lui dire ? En tandem, rédigez un court texte de 50 mots environ. (Vocabulaire utile : *Bravo !, Chouette !, Ils sont géniaux tes dessins !, Tu es très doué !, Tu as du talent !, etc.*)

.....

3. Deuxième piste : des expressions familières pour décrire les Bandes dessinées de Sempé

Le français que l'on apprend dans les livres ne garantit pas à celui qui l'acquiert la maîtrise de la langue parlée : la langue de la rue, celle de tous les jours. En d'autres mots, la langue des expressions familières et *a fortiori* de l'argot. Il est bon de savoir que l'argot par exemple a existé dans différents temps et différents pays. À l'origine, il est synonyme de langage secret. Le langage des marginaux, des mauvais garçons comme François Villon qui, au XV^e siècle, fréquenta et écrivit sur la bande des « Coquillards » comme en attestent ses « Ballades en Jargon ». Ils appartiennent au langage familier, parlé (expressions et locutions familières) ou

même argotique. Tous les jours apparaissent des mots nouveaux : imprévisibles, parfois grossiers et, par conséquent, choquants. Or, ces expressions font partie du patrimoine langagier d'un peuple. C'est pourquoi, il est tout à fait indiqué de les introduire dans un cours de LE.

La Bande dessinée (BD) apparue en pédagogie depuis plus d'un siècle, héritière des premières illustrations datant du Moyen Âge et introduites par Comenius (1658) dans son manuel pour l'apprentissage du latin, est depuis longtemps utilisée dans la classe de LE, en tant qu'image narrative. Dans le cadre de cet article, nous proposons la lecture d'une bande dessinée humoristique à l'aide d'expressions figées de la langue orale et du registre familier. Nous avons choisi à cet effet les bandes dessinées humoristiques faites par un dessinateur populaire et éventuellement connu de notre public, Jean-Jacques Sempé³. Sempé se focalise sur la vie de tous les jours. Il offre une vision critique et ironique des travers de la société. Ses dessins se prêtent à une lecture à l'aide d'expressions du registre familier⁴.

3. 1. Premier exemple : « Dans mon bureau »

Étapes de l'activité

- A. Sensibiliser les apprenants à l'activité :
 - Connaissez-vous des dessinateurs humoristiques de votre pays ? Lesquels ?
 - Connaissez-vous des dessinateurs français ? Lesquels ?

- B. Demander aux apprenants de décrire le dessin (personnages, objets, lieux, comportements, situations).

- C. Faire dégager son sens, son ironie, son humour par les contrastes exprimés, les paradoxes, les exagérations...

- D. Ensuite, exposer les apprenants à un corpus d'expressions familières qui les introduit au langage familier en se servant de la grille suivante à choix multiple.

Choisissez l'explication qui convient :

1. C'est pas de la tarte.	a) C'est chic.
	b) C'est d'une propreté incontestable.
	c) C'est difficile.

2. J'ai touché ma bille.	a) Je m'en vais. b) Je suis très compétent en quelque chose. c) Je me dépêche.
3. C'est classe.	a) C'est d'une propreté incontestable. b) C'est difficile. c) C'est chic.
4. J'ai la pêche.	a) Je suis très compétent en quelque chose. b) Je suis indifférent. c) Je suis en bonne forme.
5. Je suis de bon poil.	a) Je suis en bonne forme. b) Je suis très compétent en quelque sorte. c) Je suis de bonne humeur.

CORRIGÉ : 1 c – 2 b – 3 c – 4 c – 5 c

E. Demander aux apprenants d'associer une expression au dessin :

1. C'est pas de la tarte.
2. J'ai touché ma bille.
3. C'est classe.
4. J'ai la pêche.
5. Je suis de bon poil.



- F. Proposer une activité du genre qui suit où les apprenants devront réutiliser la même expression dans un récit.

« **Dans mon bureau** »

Dans mon bureau, il y a tout ce que j'aime. Il y a un grand bureau, un grand fauteuil, avec ordinateur et téléphone. Il y a un pot de fleur avec une énorme plante verte. Mais le plus imposant dans mon bureau est sa large fenêtre avec la meilleure vue sur la ville et les gratte-ciels impressionnants !

.....

J'ai touché ma bille, ne croyez-vous pas ?

3. 2. Deuxième exemple : « Un malentendu ? »

Étapes de l'activité

- A. Sensibiliser les apprenants à l'activité :
- Connaissez-vous des dessinateurs humoristiques de votre pays ? Lesquels ?
 - Connaissez-vous des dessinateurs français ? Lesquels ?
- B. Demander aux apprenants de décrire le dessin (personnages, objets, lieux, comportements, situations).
- C. Faire dégager son sens, son ironie, son humour par les contrastes exprimés, les paradoxes, les exagérations...
- D. Ensuite, exposer les apprenants à un corpus d'expressions familières qui les introduit au langage familier en se servant de la grille suivante à choix multiple.

Choisissez l'expression qui convient :

1. C'est nickel.		a) C'est chic. b) C'est difficile. c) C'est d'une propreté incontestable.
2. Fous-moi le camp.		a) Sache en quoi t'en tenir. b) Sois à la mode. c) Sauve-toi.

3. C'est classe.	a) C'est chic. b) C'est difficile. c) C'est d'une propreté incontestable.
4. C'est pas un cadeau.	a) C'est chic. b) C'est difficile. c) C'est une chose ou un être indésirable.
5. C'est pas de la tarte	a) C'est chic. b) C'est difficile. c) C'est un être indésirable.

CORRIGÉ : 1 c – 2 c – 3 a – 4 c – 5 b

E. Choisissez parmi les expressions proposées celle qui conviendrait le mieux au dessin de Sempé (*Sincères amitiés*).

1. C'est nickel.
2. Fous-moi le camp.
3. C'est classe.
4. C'est pas un cadeau.
5. C'est pas de la tarte.



F. Activité de réutilisation

« Un malentendu ? »

Sur le dessin, il y a un chat et une femme. La femme semble heureuse de caresser le chat, mais le chat n'éprouve pas le même sentiment. Le chat gêné par les caresses envahissantes de la femme cherche à les éviter. Le manque structurel de communication entre ces deux êtres les amène à se méprendre sur les désirs de l'un et de l'autre. Que dit le chat en lui ?

.....

.....

.....

3. 3. Troisième : « Le vent »

Étapes de l'activité

- A. Sensibiliser les apprenants à l'activité :
- Connaissez-vous des dessinateurs humoristiques de votre pays ? Lesquels ?
 - Connaissez-vous des dessinateurs français ? Lesquels ?
- B. Demander aux apprenants de décrire le dessin (personnages, objets, lieux, comportements, situations).
- C. Faire dégager son sens, son ironie, son humour par les contrastes exprimés, les paradoxes, les exagérations...
- D. Ensuite, exposer les apprenants à un corpus d'expressions familières qui les introduit au langage familier en se servant de la grille suivante à choix multiple.

Choisissez l'explication qui convient :

1. On ne crache pas dessus.		a) On s'humilie. b) On se tourmente. c) On apprécie énormément.
2. On fout le camp.		a) On s'en va. b) On boude. c) On est à la mode.

3. On s'en fout.	a) On est à la mode. b) On boude. c) On est indifférent.
4. On a passé à l'as.	a) On est à la mode. b) On est disparu. c) On se tourmente.
5. On bouge ses fesses.	a) On s'humilie. b) On se dépêche. c) On boude.

CORRIGÉ : 1 c – 2 a – 3 c – 4 b – 5 b

E. Choisissez parmi les expressions proposées celle qui conviendrait le mieux au dessin de Sempé (*Comment on s'enrhume à Paris – septembre*).



1. On ne crache pas dessus.
2. On fout le camp.
3. On s'en fout.
4. On a passé à l'as.
5. On bouge ses fesses.

F. Activité de réutilisation

Le vent

C'est l'automne. Il fait froid ; or, les gens sont préoccupés par leurs activités et ne prêtent pas attention au vent, auquel on a laissé la voie libre. Les femmes discutent ou plutôt elles cancanent. Un homme est en train de peindre et trois autres le regardent. Il y a aussi un quatrième qui voit la scène d'en haut par la fenêtre grande ouverte. Que diriez-vous dans une situation pareille ?

.....

4. Troisième piste : les slogans

Le travail sur les slogans⁵ publicitaires a constitué depuis les dernières décennies l'objet de différents travaux linguistiques. Éternel objet de polémique, la publicité joue avec le langage, transgresse ses règles et forme une dynamique linguistique qui reflète l'esprit du temps (Lee, 2014).

La publicité française comme miroir de la société française, mais aussi peut-être de la société internationale, se prête, à travers l'examen de son élément langagier, à l'approche culturelle et interculturelle et apporte beaucoup à la sociologie du monde contemporain.

4. 1. Slogans sur l'automobile

Étapes de l'activité

A. Lire les slogans qui suivent :

1. Peugeot : Pour que l'automobile soit toujours plaisir.
2. Audi : La technique est notre passion.
3. SEAT : La perfection nous passionne.
4. Renault Safrane : Laissez le plaisir conduire
5. Opel : Des idées fraîches pour de meilleures voitures.
6. Honda : Vos rêves sont nos réalités.
7. Ford : La technologie en mouvement.

B. À quelle idée sont liés les slogans ci-dessus ?

- conduire signifie plaisir.
- posséder une voiture est nécessaire.
- les marques automobiles se distinguent selon leur innovation.

- La technologie d'une automobile joue un grand rôle.

- C. Parmi les slogans ci-dessus choisissez celui qui vous convient le plus pour décrire la valeur de la voiture dans notre société. Expliquez pourquoi.



- D. Complétez les phrases avec les noms (plusieurs possibilités) : *voyage, tournée, navigation, bonheur, rêve, souvenir, rencontre, merveille, intérêt.*

1. Pour que soit toujours plaisir.
2. L..... est notre.....
3. L..... nous passionne.
4. Laissez le/la/l'..... conduire.
5. Des idées fraîches pour de meilleures.....
6. Vos..... sont nos
7. L..... en mouvement.

4. 2. Slogans sur les compagnies aériennes

Étapes de l'activité

- A. Lire les slogans qui suivent :

1. Air France : Faire du ciel le plus bel endroit de la terre.
2. British Airways : Le monde est plus proche que vous ne l'imaginez.
3. Air Sénégal : Vous allez aimer votre compagnie.
4. Air Liberté : Vous ne pouvez mieux choisir.

- B. À quelle idée sont liés les slogans ci-dessus ?

- le meilleur choix.
- la proximité.
- le rapprochement au ciel.
- l'amour du voyage.

- C. Parmi les slogans ci-dessus choisissez celui qui vous convient le plus pour décrire la valeur de l'avion dans notre société. Expliquez pourquoi.



- D. La lune est plus proche que vous ne l'imaginez... Faites un court texte. (Vous pouvez utiliser les slogans ci-dessus ainsi que les mots suivants : *la fusée, le vaisseau spatial, l'espace, l'astronaute, décoller, atterrir, voyager, la planète*)

.....

.....

.....

Conclusion

La langue et la civilisation française sont un vaste champ d'inspiration. Il suffit que nous profitons de cette dynamique en tant qu'enseignants pour motiver nos apprenants, faciliter leur participation à l'intérieur du groupe-classe et les faire entrer dans la « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1997 : 70).

Référence bibliographiques

- LEE C.-H., 2014, *Le slogan publicitaire, dynamique linguistique et vitalité sociale : la construction d'une esthétique sociale à travers la communication publicitaire*, thèse de doctorat sous la direction du Professeur Philippe Joron, soutenue à l'Université Paul Valéry-Montpellier 3. Disponible sur : <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01089816/document>>.
- LOUKATOS D. [ΛΟΥΚΑΤΟΣ Δ.], 1992, *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*, Αθήνα, MIET [*Introduction au folklore grec*, Athènes, MIET].
- SEMPÉ J.-J., 1996, *Insondables mystères*, Paris, Gallimard, coll. « Folio ».
- , 2015, *Sincères amitiés*, Paris, Denoël, coll. « Humour ».
- VYGOTSKY L. S., 1997, *Νοῦς στην Κοινωνία* [Mind in society], Αθήνα, Gutenberg [Athènes, Gutenberg].

Notes

¹ *Le Cinéma, nouveau moyen d'expression*, rapport présenté au cours des Rencontres Internationales du Film pour la Jeunesse, qui se sont déroulées à Cannes du 12 au 18 juin 1961.

² Il s'agit de l'extrait 13 qui parle de l'« habileté », de la capacité du proverbe à s'adapter à chaque circonstance de la vie (Απόσπ. 13, όπου το «δεξιότητα» σημαίνει την ικανότητα της παροιμίας να γίνεται ταιριαστή στην κάθε περίπτωση της ζωής).

³ Jean-Jacques Sempé est un dessinateur humoristique français. Il est né à Bordeaux le 17 août 1932. En 1951, il rencontre René Goscinny et ensemble inventent les aventures du *Petit Nicolas*. Son premier album de dessins, *Rien n'est simple*, paraît en 1962. Suivront trente albums où il crée un style unique et reconnaissable.

⁴ *Dictionnaire encyclopédique*, Hachette, Paris, 2002 et <www.petitnicolas.com/bios> (le site officiel).

⁵ Le site Web <<http://www.ideeslogan.com>> peut vous aider à trouver et/ou à créer un slogan.

ANNEXE

Proverbes :

1. Au besoin l'ami : c'est lorsque l'on est dans le besoin que l'on voit ses vrais amis.
2. De mauvais grain jamais bon pain : sans de bons ingrédients, pas de bonne cuisine.
3. Qui compte sans son hôte, il compte deux fois : il sera obligé de recompter en sa présence.
4. La fin justifie les moyens : principe d'après lequel le but excuserait les actions coupables commises pour l'atteindre.
5. Les bons comptes font les bons amis : pour rester amis, il faut s'acquitter exactement de ce que l'on doit à l'autre.
6. Qui aime bien, châtie bien : corriger quelqu'un, c'est lui prouver qu'on l'aime vraiment, qu'on veut son bien.
7. Petit à petit, l'oiseau fait son nid : à force de travail on établit sa fortune.
8. Pour l'alouette, le chien perd son maître : combien se sont laissé séduire par l'apparence et s'en sont mordu les doigts.
9. Rira bien qui rira le dernier : qui se moque d'autrui risque d'être raillé à son tour si les circonstances changent.
10. Tout vient à point à qui sait attendre : le temps fait se réaliser toute chose quand on sait être patient.

Expressions :

1. Avoir la pêche : avoir la frite : être en très bonne forme, avoir du tonus.
 2. Ce n'est pas de la tarte : c'est difficile, dangereux.
 3. C'est classe : c'est chic, c'est élégant.
 4. C'est nickel : c'est d'une propreté incontestable.
 5. C'est pas un cadeau : c'est une chose ou un être indésirable.
 6. Être de bon poil : être de bonne humeur.
 7. Foutre le camp : s'en aller, se sauver.
 8. Ne pas cracher dessus : apprécier énormément.
 9. Passer à l'as : se dit d'une chose qui disparaît alors qu'elle était là.
 10. Se bouger les fesses : se dépêcher.
-

11. S'en foutre : se désintéresser ou être totalement indifférent.
12. Toucher sa bille : être très compétent, adroit.

Slogans :

1. Peugeot : Pour que l'automobile soit toujours plaisir.
 2. Audi : La technique est notre passion.
 3. SEAT : La perfection nous passionne.
 4. Renault Safrane : Laissez le plaisir conduire.
 5. Opel : Des idées fraîches pour de meilleures voitures.
 6. Honda : Vos rêves sont nos réalités.
 7. Ford : La technologie en mouvement.
 8. Air France : Faire du ciel le plus bel endroit de la terre.
 9. British Airways : Le monde est plus proche que vous ne l'imaginez.
 10. Air Sénégal : Vous allez aimer votre compagnie.
 11. Air Liberté : Vous ne pouvez mieux choisir.
-

Je me déplace, je prends place : sensibiliser les apprenants de FLE de l'école primaire grecque aux déplacements des personnes handicapées en ville

Angeliki ANGELETAKI
Enseignement public

Maria KARATZIKOU
Enseignement public

Apprendre une langue étrangère, ce n'est pas seulement acquérir les règles de grammaire, le lexique, la syntaxe et les expressions idiomatiques. Il s'agit également de développer des compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre) et des stratégies de communication, ainsi que de forger une conscience interculturelle, voire multiculturelle et humaniste.

En ce sens, nous avons conçu et lancé un projet de classe sur les déplacements au quotidien. En fait, notre projet est le fruit de la collaboration entre deux enseignantes de Français Langue Étrangère (FLE) et du travail des apprenants de la dernière classe des écoles primaires des banlieues sud d'Athènes (Glyfada, Elliniko). Il est à noter ici que lors de la rentrée 2005, dans le cadre d'un programme pilote, la seconde langue étrangère au choix entre le français et l'allemand, a été introduite dans 210 écoles primaires aux deux dernières classes du primaire grec (5^e année, 10-11 ans et 6^e année, 11-12 ans). Et l'année suivante (2006), l'enseignement/apprentissage du français ou de l'allemand a été généralisé.

Ainsi, notre projet a commencé lors de la rentrée des classes 2014 dans deux établissements, les 8^e et 10^e écoles primaires de Glyfada. Puis, l'année scolaire 2015-2016, nous avons poursuivi ce projet avec la 2^e école primaire d'Elliniko.

La mise en pratique de ce projet nous a permis de faire certains constats sur le déroulement du travail, les contraintes du temps et des moyens disposés, la motivation des apprenants et leur implication dans cette activité, les productions créatives de la classe, la coopération entre les participants, et de pratiquer, en effet, une rétroaction constructive et instructive sur le terrain.

Nous avons choisi de travailler avec les apprenants de la dernière classe du primaire (6^e), puisque ceux-ci ont déjà acquis des connaissances élémentaires en langue française :

- Les apprenants ont déjà appris un lexique et la grammaire qui leur permettent de former de petites phrases en vue de pouvoir communiquer en langue cible avec les

- autres sur des sujets simples de la vie quotidienne ;
- Ils sont à même de demander et de donner des informations liées aux notions de l'espace, du temps et des moyens ;
 - Dans leur vie quotidienne, les apprenants se déplacent à pied ou à vélo ou sont emmenés en voiture par leurs parents à l'école ou chez un copain/une copine.

Notre intervention est divisée en deux parties à la fois distinctes et associées l'une à l'autre, à savoir la partie théorique et la partie pratique. La première partie décrit le projet initial théoriquement conçu, tandis que la seconde partie concerne la mise en action de l'idée de départ.

1. La conception théorique

1.1. But général et objectifs spécifiques

Ce projet s'inscrit dans la volonté de sensibiliser les apprenants au sujet des personnes handicapées, de leur faire comprendre que bouger n'est pas évident pour tous. Ainsi, à travers la langue cible et à l'aide de la langue source, notre but consiste à :

- Familiariser les apprenants avec l'environnement ambiant dans lequel ils vivent et se déplacent quotidiennement, et
- Leur faire découvrir à quel degré les lieux publics et les moyens de transport sont accessibles aux personnes handicapées.

Nous avons recours à la langue maternelle lors de l'apprentissage de la langue étrangère puisque les apprenants vivent dans un contexte grec et les stimuli en langue française sont restreints. Par ailleurs, nous partageons les idées illustrées ci-après :

C'est d'abord sur la langue maternelle qu'on prend appui pour aborder d'autres langues. Les acquis antérieurs favorisent la construction de nouveaux savoirs et savoir-faire. Pour Dabène (1994), c'est au travers de la langue maternelle que s'accumule le « bagage linguistique » des apprenants qui sera mis à contribution lors de découvertes de nouveaux systèmes linguistiques (Beaufils et Vouillon, 2006-2007 : 4).

Ou encore,

La langue maternelle, dans laquelle les apprenants ont construit un certain nombre d'acquis, peut se révéler être un appui lorsque ces derniers sont capables de s'en détacher en acceptant un fonctionnement différencié des langues. Dans ce cas, la langue maternelle peut devenir un tremplin, dans la mesure où les capacités qu'elle a permis de constituer sont réutilisées dans l'approche d'une nouvelle langue. Ainsi, l'alternance des langues joue un rôle important dans l'apprentissage et dans la construction des savoirs en langue étrangère. L'emploi des deux langues peut, à ce titre, servir de « levier » pour l'apprentissage de nouveaux savoirs linguistiques (*ibid.* : 8).

Tout en prenant en considération l'esprit du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), ainsi que les normes du *Programme d'études commun pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères* (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες, ΕΠΣ-ΞΓ) et le *Programme d'études pour l'enseignement/apprentissage du français en 5^e et 6^e années de primaire* (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής για την Ε' και ΣΤ' τάξη Δημοτικού Σχολείου), nous nous fixons comme objectifs spécifiques :

Objectifs cognitifs :

- Comparer les différentes manières de déplacement ;
- Trouver des points communs et des différences sur la desserte d'une ville grecque et d'une ville française ;
- Préciser comment une personne peut se déplacer dans les deux pays (tickets, plans, horaires, tarifs, etc.).

Objectifs communicatifs :

- Consulter un plan de ville, de métro, etc. ;
- Demander son chemin ;
- Indiquer le chemin.

Objectifs interculturels :

- Apprendre à vivre avec les autres ;
- Respecter les personnes handicapées ;
- Connaître la mentalité d'un autre peuple sur le sujet.

1. 2. Durée du projet

Notre projet s'étale sur une année scolaire et se réalise à côté du cours d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Autrement dit, nous avons pensé à y consacrer deux heures didactiques (45min/h) par mois (octobre 2014-mai 2015/octobre 2015-mai 2016). Toutefois, vu les contraintes pratiques dans les écoles primaires en question, nous avons dû procéder à certaines modifications et adaptations par rapport au projet initial théoriquement conçu.

1. 3. Déroulement du projet initial

1. 3. 1. Initiation à la thématique (2 heures didactiques)

A. Introduction

- i. Apporter du matériel et des informations liés à la thématique des déplacements en ville : tickets, cartes, plans, noms de sociétés des transports en commun, etc.
 - ii. Faire appel aux connaissances pré-acquises.
-

iii. Projeter un diaporama avec des moyens de transport, stations/arrêts, rues/trottoirs, ports/aéroports, stations de taxi, des gens consultant un plan de métro, des personnes handicapées qui se déplacent, station de location de vélos en libre-service, etc.

B. Inviter la classe à un remue-méninges autour du mot « déplacement ». Faire visionner la vidéo qui se trouve à l'adresse suivante : <<https://www.youtube.com/watch?v=nH7ToUS2WuY&feature=youtu.be>>. Puis, diviser la classe en cinq groupes de quatre personnes : chaque groupe travaillera sur un moyen de transport en milieu urbain. Chaque apprenant-membre s'engage dans la réalisation d'une tâche précise/assume une tâche précise.

1. 3. 2. Assigner les tâches par groupe et par membre (1 heure didactique)

Chaque groupe travaille sur un moyen de transport et chaque membre assume une tâche précise le concernant.

1. 3. 3. Exploitation du projet (8 heures didactiques)

Première étape

L'enseignant demande aux apprenants d'observer au quotidien les déplacements de leurs proches et/ou des gens de leur quartier/ville, puis d'enregistrer leurs constats. De plus, on les incite à chercher plus d'informations sur Internet et sur des sites Web proposés par l'enseignant.

Deuxième étape

Ensuite, chaque groupe présente en classe ses « trouvailles ». Enseignant et apprenants en parlent et gardent tout ce qui sera nécessaire pour l'évolution du projet (analyse-synthèse).

Troisième étape

L'enseignant propose à nos apprenants des jeux de rôles. Pour ce faire, on invite chaque groupe de tirer au sort un jeu de rôle. Dans cette étape, les apprenants s'exprimeront oralement en langue française.

Toute production (orale ou écrite) dans une langue étrangère comporte une part de stress. L'apprenant se sent mis en danger lorsque, devant la classe, il doit s'exprimer. Le jeu offre cette opportunité d'occulter une part de cette angoisse. Il génère un plaisir qui fait que l'apprenant oublie en partie ses peurs. Il se lance et ose. [...] Pour que l'apprenant se sente à l'aise dans la communication naturelle, [...] il faut lui donner l'occasion de « tester » ses compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques pour qu'il puisse découvrir les clefs d'une communication réussie dans la langue qu'il aborde. Le jeu offre ce champ d'expérience. Un autre grand avantage des activités ludiques est qu'elles soudent le groupe, qu'elles instaurent

un climat de confiance, de coopération, de respect qui permet à chacun de se sentir à sa place et d'oser exprimer ses besoins (Renard, 2008 : 1).

Jeux de rôles proposés

1. Tu veux aller au centre d'Athènes avec ta famille pour faire les magasins. Tu parles avec ton frère/ta sœur de votre déplacement.
2. Cette année, tu habites dans un nouveau quartier. Tu proposes à ton cousin/ta cousine de venir chez toi, et vous explorez ensemble ton quartier.
3. Un couple de touristes francophones cherche la poste. Tu leur indiques le chemin pour aller là.
4. Vous êtes à Paris avec votre classe et vous voulez visiter le Musée du Chocolat Choco-Story. Vous consultez le site officiel <www.museeduchocolat.fr> et vous cherchez sur Google Maps votre chemin. Faites le dialogue.
5. Tu parles avec ton correspondant/ta correspondante francophone de votre moyen de transport préféré pour vous déplacer en ville.

Quatrième étape

Dans cette étape finale, les apprenants participeront en tandem à la réalisation de l'activité « L'aveugle et le muet ». Durant cette activité les apprenants jouent deux rôles différents et se mettent à la place de l'autre (empathie, savoir-être).

Il s'agit d'une activité qui vise d'abord le développement de la confiance et, par la suite, la connaissance de soi et la communication verbale et non verbale. Nous préférons mettre en œuvre l'activité « L'aveugle et le muet » ici, dans cette étape, puisque les apprenants ont déjà travaillé et coopéré dans des petits groupes et, par conséquent, une plus grande familiarité est née entre eux.

Le matériel dont nous avons besoin pour cette activité est un foulard pour chaque pair d'apprenants afin de couvrir les yeux. Selon les consignes prononcées par les deux auteures-animatrices du livre, nous procédons ainsi :

1^{re} étape (durée : 10 minutes) : je vous propose de choisir un camarade pour devenir votre équipier. L'un va fermer les yeux avec le foulard et jouera le rôle de l'aveugle. L'autre tiendra le rôle du muet, dès lors il ne parlera pas. Le muet mènera/accompagnera l'aveugle à une promenade/balade. Au bout de 10 minutes, vous allez changer les rôles.

2^e étape (durée : 10 minutes) : changez les rôles et continuez.

3^e étape (durée : 10 minutes) : parlons de ce que nous venons de vivre. Quel pair aimerait commencer à commenter son expérience ?

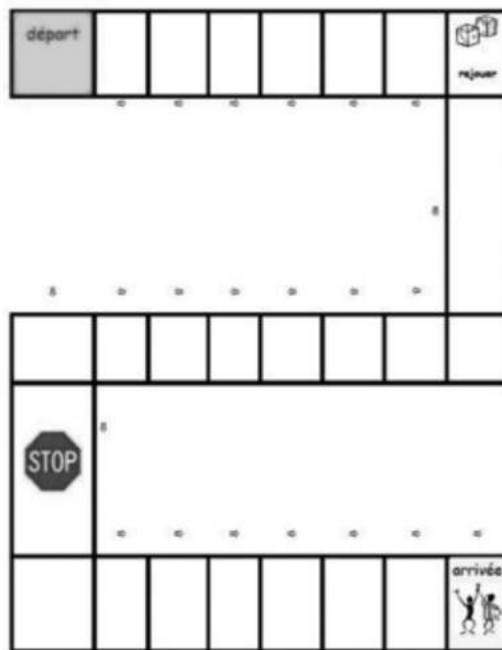
Notes pour l'animateur.

Questions pour l'appréciation :

- Comment avez-vous vécu chaque rôle ?
- Dans le rôle de l'aveugle faisiez-vous confiance à votre guide ? Qu'est-ce qui vous a rempli de confiance ou, en revanche, qu'est-ce qui vous a mis en difficulté ? Vous avez utilisé la parole ? Vous avez demandé quelque chose à votre guide ?
- Dans le rôle du muet avez-vous pu trouver une manière non verbale afin de communiquer avec votre partenaire ? Suiviez-vous le rythme de l'aveugle ?

Évaluation et Autoévaluation

L'évaluation, ainsi que l'autoévaluation, de ce parcours se fera de façon ludique à partir d'un « Jeu de l'oie ». Il faut un ou deux dé(s) et des pions pour chaque apprenant-joueur.



Document 1 : jeu de l'oie (plateau de jeu vierge)

Toute la classe de FLE forme un cercle. L'un après l'autre, les apprenants lancent le dé/les dés et essaient de répondre à la question qui se trouve dans chaque case. Ces questions seront préalablement préparées et inscrites par le professeur. Par exemple :

- Quel est ton moyen de déplacement préféré ?
- Comment aimes-tu aller à l'école ?
- Tourne à gauche ou...

- Des bus ont une... rétractable pour les personnes handicapées (réponse : rampe).
- Dans les stations de métro, il y a des... d'éveil de vigilance pour les voyageurs non-voyants ou mal voyants (réponse : bandes).

L'apprenant qui terminera le premier ce trajet ne sera le gagnant que lorsqu'il répondra à une dernière question inventée par la classe de langue et toujours associée à la thématique du projet.

Rôle de l'enseignant

Tout au long du projet, l'enseignant de français motive, incite/encourage, dynamise et conseille sa classe de langue. Tout en laissant l'espace libre pour le développement de leur autonomie, il a le temps d'observer sa classe au fur et à mesure que le projet évolue.

2. La mise en pratique en classe de langue

La mise en pratique du projet de classe relève pour nous certains défis. Tout d'abord, deux enseignantes de FLE n'ayant pas le même statut – l'une est enseignante détachée à présent dans l'administration, tandis que l'autre enseignante est sur le terrain – sont invitées à agir de concert et à œuvrer ensemble afin d'expérimenter et d'achever un projet didactique et pédagogique en milieu scolaire. Puis, il faut harmoniser le travail des classes appartenant à des établissements différents et comparer les fruits du travail des apprenants. Enfin, il est essentiel de pouvoir assurer la continuité de notre projet dans différents contextes scolaires.

2. 1. Rentrée scolaire 2014-2015 : lancement du projet

Après avoir fait apprendre la matière nécessaire correspondant à la thématique du projet, tant du côté grammatical, syntaxique et lexical que du côté interculturel, nous avons procédé à la répartition du travail aux groupes selon le projet théorique initial. Les apprenants sont incités à former des groupes de 4 à 5 personnes. Notons ici que l'enseignante de FLE leur demande d'écrire sur un bout de papier les noms de camarades avec lesquels ils préféreraient travailler. Certes, le choix final est fait par l'enseignante elle-même afin de former des groupes variés et de tous les niveaux de langue.

2. 1. 1. Mise en route du projet par les groupes

1. Planification du travail et documentation :
 - Assigner les tâches dont s'occupera chaque groupe ;
 - Répartition du travail parmi ses membres. Il est important que tout le monde travaille et qu'il y contribue ;
 - La présentation : dimensions du carton, photocopies, dessins, textes, choix des informations trouvées sur Internet (en évitant un vocabulaire détaillé) ;
-

- Recherche des renseignements sur Internet (sites proposés et autres) ;
- Le travail est collectif et les groupes s'entraident.

2. Comparaison avec les moyens de transport à Athènes :

- En quoi ils sont différents/ils se ressemblent ?
- Modernité des transports ;
- Lignes et correspondances ;
- Réseau routier / boulevard périphérique ;
- Pistes cyclables ;
- Parcs de stationnement.

Il faut souligner que l'approche du thème par les apprenants de deux classes n'est pas toujours la même !

3. Sensibilisation aux conditions existant pour les personnes handicapées :

- Accès aux stations de métro ;
- Rampe aux arrêts de bus ;
- Signalisation spéciale ;
- Ascenseurs ;
- Infos sur Internet.

4. Progrès du travail :

- L'enseignante et les apprenants fixent des rendez-vous de 10 à 15 minutes, toutes les deux semaines. Le cadre n'est pas toujours respecté, à cause des cours ratés.
- Les apprenants apportent les cartons mi-faits, et ils ajoutent des détails.
- Ils posent des questions et demandent la traduction de petits textes.
- Ils s'entendent sur la forme de leur présentation.

2. 1. 2. Jour J – Visite de Mme Angeliki Angeletaki, enseignante de FLE

Le 19 mai 2015, après avoir accompli toutes les formalités nécessaires, Mme Angeletaki a assisté au cours de langue étrangère dans les deux classes. Les apprenants ont présenté ce qu'ils avaient fait jusqu'à ce moment (des travaux sur des cartons). Tous ensemble, les deux enseignantes et les apprenants, ont essayé de continuer avec les créations semi-finies. Dans la classe même de la 8^e école primaire, on a eu un peu de temps pour mettre en place l'activité expérimentale « L'aveugle et le muet ».

2. 2. Rentrée scolaire 2015-2016 : Suite du projet

Le projet « Je me déplace, je prends place » a continué durant l'année scolaire 2015-2016 dans la classe de 6^e (dernière classe du primaire grec) et dans la classe de la 2^e École primaire d'Elliniko. Le choix de cette école a été fondé sur les données suivantes :

- L'École se trouve à côté de la station terminale du métro d'Elliniko ;
- Mme Karatzikou était responsable du cours de français de la 6^e et en même temps elle avait 2 heures de zone flexible¹ à l'une des deux classes de la 6^e. Elle a donc essayé de profiter de la zone flexible afin d'améliorer et d'utiliser les connaissances acquises des apprenants pendant le cours du français langue étrangère.

Les étapes de la mise en place du projet sont présentées ci-dessous :

- i. Les apprenants de la zone flexible, dont la moitié suit le cours de français, ont présenté en grec leur moyen de transport préféré, avec les avantages et les inconvénients de chaque moyen. De cette manière, ils ont commencé à être sensibilisés aux moyens de transport et aux difficultés de déplacement en général. Après avoir présenté les petits projets (6 heures didactiques), les apprenants ont décidé que le moyen de transport le plus facile et rapide pour se déplacer en ville, c'est le métro.
 - ii. Après les vacances de Noël, Mme Karatzikou a organisé une visite guidée de la station de métro Elliniko ; tous les apprenants de la 6^e ont participé. Les questions posées aux responsables de la station (sécurité, déplacement des personnes handicapées, état d'urgence, fonctionnement, communications, etc.) étaient bien préparées, et les apprenants ont été très intéressés par la présentation et les nouvelles informations données par les employés. Une longue discussion en zone flexible a suivi (2 heures didactiques) la visite du métro, d'une part, en vue de noter et de regrouper les renseignements utiles pour la suite du projet, et d'autre part, de pouvoir présenter explicitement les impressions ainsi que les sentiments des apprenants au sujet de la visite.
 - iii. Puis, l'enseignante a cherché et téléchargé sur YouTube des vidéos au sujet des problèmes de déplacement des personnes handicapées dans le but de sensibiliser les apprenants de la zone flexible. Il a fallu 2 heures de cours pour pouvoir présenter les vidéos et discuter là-dessus. Les apprenants ont parlé de leurs expériences et ils ont échangé leurs points de vue.
 - iv. Par la suite, les apprenants de la zone flexible ont été partagés en 2 groupes dans le but de décrire et de présenter en papier leur visite au métro. Le 1^{er} groupe allait présenter les informations générales et le fonctionnement du métro, et le 2^e groupe était chargé du déplacement des personnes handicapées en métro (facilités ou difficultés). Toutes les deux présentations seraient basées sur les informations tirées de la visite sur place. À ce point, il est nécessaire de noter que la collaboration des apprenants n'a pas toujours été évidente et que beaucoup de problèmes (comme la prise de rôles et la répartition du travail) ont été rencontrés. Les productions finales des apprenants sont le fruit d'un grand effort de la part de l'enseignante. Il a fallu de la patience et de la persistance pour que les apprenants puissent arriver à terminer leurs projets.
 - v. En même temps que la zone flexible travaillait sur la présentation de la visite, la
-

classe de français élaborait les unités nécessaires de la méthode de FLE afin de pouvoir parvenir à la création des « Petits livres » – cible de la suite du projet « Je me déplace, je prends place » (indiquer le chemin, le déplacement en ville, comment on écrit une lettre à un ami, parler de sa ville, verbes « venir, vouloir, pouvoir, aller », impératif).

2. 2. 1. Jour J – Visite de Mme Angeliki Angeletaki, enseignante de FLE

Mme Angeletaki est venue à la 2^e école primaire d'Elliniko, le 26 mai 2016, dans le but de faire connaissance avec les apprenants participant au projet, et de procéder ensemble à la fabrication des « Petits livres », de petites histoires décorées avec les dessins des apprenants. Ainsi, nous avons commencé en distribuant aux apprenants des questionnaires en grec et en français portant sur le métro et leurs connaissances acquises. Nous avons continué par un remue-ménages sur le même sujet. Ensuite, nous avons donné les axes généraux sur lesquels serait déployée la lettre à un/une ami(e) qui a des problèmes de déplacement et qui va visiter notre ville. Nous avons divisé la classe en deux groupes ayant des tâches bien précises, à savoir :

- Équipe A : Écrivez à un ami qui se déplace en fauteuil roulant ;
- Équipe B : Écrivez à un ami malvoyant.

Nous avons rédigé les deux lettres avec la participation des apprenants de chaque groupe. Ce sont eux qui ont choisi les prénoms des amis et le cadre de leur visite, ainsi que les détails de chaque situation. Mme Angeletaki a montré aux apprenants comment ils pouvaient découper et fabriquer les « Petits livres » (Lahlou, 2014) qu'ils allaient compléter et finir à la session suivante (et la dernière pour cette année scolaire) en présence de Mme Karatzikou. Les apprenants étaient très enthousiastes et ont tous participé au cours en prenant des notes et en partageant leurs idées.



Image 1 : des « Petits livres »
créés par des apprenants grecs

Le projet s'est achevé lors de l'année scolaire 2015-2016, malgré les difficultés et les contraintes dues à l'hétérogénéité de la classe, à des problèmes de collaboration entre apprenants, à des carences techniques (problèmes de connexion sur Internet ou manque d'ordinateur), aux heures de cours ratées à cause des activités imprévues dans chaque école (excursions, répétitions pour les fêtes scolaires) et à la réticence de certains parents à donner leur autorisation² de filmer et de photographier leur enfant-apprenant de FLE à des fins pédagogiques.

Conclusion

Tout au long de notre parcours, nous nous sommes fixé comme objectif de mener à bien notre projet. Nous avons également essayé d'observer son évolution, l'impact sur les apprenants, leurs réactions et leur engagement à cet effort. En fait, nous avons pu constater que les jeunes apprenants se sont impliqués dans ce projet. L'apprentissage du français a contribué à ce que les écoliers viennent en contact avec une facette de leur vie quotidienne (déplacement en ville et facilités d'accès aux personnes handicapées). Les apprenants sont plus attentifs et observateurs par rapport aux déplacements des personnes handicapées. Ils ont utilisé des connaissances de base pour s'exprimer en langue française et ont pu se sentir créatifs avec leurs productions en classe de français. Le recours à la langue maternelle en classe de langue étrangère a facilité la compréhension, cet appui n'ayant pas entravé l'utilisation de la langue cible.

Enfin, nous avons voulu inspirer et encourager nos collègues enseignants à agir autrement avec leurs classes de langue dans un esprit humaniste et de tolérance.

Références bibliographiques

- BEAUFILS C. et VOULLON J., 2006-2007, *L'hétérogénéité linguistique en classe de Français Langue Étrangère*, Tours, Université François Rabelais. Disponible sur : <<http://lewebpedagogique.com/vouillonjulia/files/2009/01/heterogeneite-linguistique-en-classe-de-fle.pdf>>.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- DABÈNE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette FLE, coll. « f ».
- INSTITUT PÉDAGOGIQUE [ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ] / MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2006, *Programme d'études pour l'enseignement/apprentissage du français en 5^e et 6^e années de primaire*, Athènes [Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής για την Ε' και ΣΤ' τάξη Δημοτικού Σχολείου (ΑΠΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟ, Απόφαση Φ. 52/82/8096/Γ1/2-2-2006, ΦΕΚ 119, τ. Β / J.O.119, fascicule B : arrêté F.52/82/8096/C1/2-2-2006)].
Disponible sur : <http://www.pi-schools.gr/lessons/french/APS_dimotiko.pdf>.

—, 2011, *Programme d'études commun pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (PEC-LE)* [Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες, ΕΠΣ-ΞΓ], Athènes. Disponible sur : <<http://rcl.enl.uoa.gr/xenesglosses/sps.htm>> et <<http://rcl.enl.uoa.gr/xenesglosses/eps.htm>>.

LAHLOU S. [ΛΑΧΛΟΥ Σ.], 2014, « Το Μικρό Βιβλίο: μια πρόταση για συνεργασία, επικοινωνία και έκφραση » [« Le Petit livre : une proposition de collaboration, de communication et d'expression »]. Disponible sur : <<https://skasiarxeio.wordpress.com/σοφία-λάχλου-το-μικρο-βιβλιο/>>

RENARD C., 2008, « Les activités ludiques en classe de français langue étrangère : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir », *Le langage et l'homme : Revue de didactique du français*, vol. 43, n° 2, p. 51-63. Disponible sur : <https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Le_jeu_en_classe_de_FLE.pdf>.

Sitographie

— *Jeu de l'oie* (plateau de jeu vierge). Disponible sur : <http://sylvain.obholtz.free.fr/crbst_172_m.html>.

Notes

¹ La Zone Flexible concerne des heures de cours hors programme et sans livres, où l'instituteur peut entreprendre et élaborer des sujets à son choix. D'habitude, il s'agit de sujets portant sur la santé, la circulation, l'athlétisme, la nourriture, etc.

² Avant de commencer à prendre des photos et à filmer les apprenants dans le cadre du projet de classe, nous avons distribué une fiche d'autorisation à remplir par les parents. Nous avons eu recours au site du Réseau Scolaire Panhellénique afin de trouver la fiche, puis nous avons adapté le texte à nos besoins et demandes.

Créer des émissions radiophoniques pour faire parler la langue et la culture françaises

Éliane CLANCIER

Attachée de coopération pour le français, IFG

Thérèse FOTIADOU

Conseillère pédagogique pour le français

Ada KASSETA

Enseignement public

Kyriaki LEKKA

Enseignement public

Nicolas SAFARIS

Enseignement privé

Efrossyni SYNIORI

Enseignement privé – IFG

1. *AthenaVox*, un media au service de l'apprentissage et de la promotion de la langue française en Grèce (Éliane Clancier¹, Institut Français de Grèce)

1. 1. La mise en œuvre du projet *AthenaVox*

Ayant auparavant et durant plusieurs années travaillé à Radio France Internationale, puis ayant enseigné le français langue étrangère, Éliane Clancier avait fait faire des émissions en français à ses élèves et pu alors tester l'efficacité de cet outil permettant de développer l'ensemble des compétences linguistiques et tant d'autres : capacité à travailler en équipe, à écouter, à communiquer, à gérer ses émotions ou encore sens des responsabilités puisque la création d'une émission comme sa réussite dépend de chacun². Fin 2015, l'Institut Français de Grèce (désormais IFG) s'est donc doté du matériel nécessaire à un studio radio à visée pédagogique et du 28 au 31 janvier 2016, une quarantaine d'enseignants grecs de français langue étrangère venus de toutes les régions de Grèce et quatre conseillers pédagogiques pour le français ont été formés à faire de la radio en classe de Français Langue Étrangère (FLE) par Gérard Colavecchio³, l'un des pionniers des webradios scolaires en France et alors res-

ponsable du Pôle web et Audiovisuel du Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI).

1. 2. La formation « référents webradio »

Répartis en deux groupes, ces enseignants qui constituent aujourd'hui un groupe de référents webradio FLE en Grèce, ont pendant deux jours appris à faire écouter, à analyser un son, à écrire pour la radio, à enregistrer, à faire du montage, mais aussi à produire et à réaliser une émission dans les conditions du direct. À 16h, le vendredi 28 janvier et le dimanche 31 janvier 2016, leurs proches ont pu les écouter en direct sur une plateforme MIXLR⁴. Les émissions qui avaient été enregistrées ont été téléchargées sur la plateforme audioblog de l'IFG tout juste créée et baptisée *AthenaVox*⁵.

1. 3. Le symposium

Durant le 9^e Congrès panhellénique et international des professeurs de français, ce sont quatre de ces référents webradio qui ont expliqué comment ils ont « investi » dans cette formation et comment ils ont fait faire et font faire de la radio à leurs élèves du primaire (Ada Kasseta), du secondaire (Kyriaki Lekka et Nicolas Safaris) et, enfin, comment ils pensent utiliser la webradio comme outil ludique d'étude d'un thème interdisciplinaire imposé (par l'enseignant et/ou le programme scolaire) : l'écologie (Efrossyni Syniori). Thérèse Fotiadou, en tant que conseillère pédagogique pour le français, a présenté les approches pédagogiques et les paramètres qui sensibilisent les élèves à la création des émissions radiophoniques ainsi que la valeur ajoutée de cette nouveauté éducative. La variété des présentations que vous allez découvrir est à l'image de la variété des pratiques possibles de la webradio pédagogique.

1. 4. Les perspectives

L'aventure *AthenaVox*, la webradio pédagogique de l'Institut français de Grèce, se poursuit. En mars 2017, les dix référents webradio les plus actifs et désireux de transmettre à d'autres « ce virus », comme le nomme Gérard Colavecchio, vont suivre une formation de formateurs webradio. Dans un contexte plus que favorable puisque depuis le 18 novembre 2016 une circulaire du Ministère hellénique de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes encourage les enseignants grecs⁶ à utiliser la webradio et puisque le mouvement des radios scolaires grecques⁷ se développe, nous espérons ainsi multiplier le nombre d'enseignants qui dans leurs cours de FLE pourront utiliser ce formidable outil pédagogique qui donne à entendre la voix française des enfants grecs.

2. Créer un message radiophonique sur un thème culturel (Ada Kasseta, 6^e École Primaire de Vrillissia)

Comment faire parler la langue française dans une classe de FLE, aussi hétérogène que

celle de l'école grecque ? On présente les étapes de la production d'un message radiophonique par les apprenants de la sixième classe d'une école primaire publique sur un thème culturel, la fête de la Chandeleur dans notre cas. L'objectif didactique de ce projet est le développement de l'expression orale chez les apprenants à travers une méthodologie actionnelle et collaborative, à caractère interculturel. Le projet comprend deux séances pédagogiques et deux phases : de la sensibilisation à la compréhension globale et affinée d'un document sonore proposé par l'enseignant et de la production écrite à la production orale d'un message radiophonique choisi par les apprenants.

La première phase de ce projet s'est concentrée sur la sensibilisation et la compréhension globale et affinée d'un message radiophonique authentique. En utilisant la technique de remue-méninges, on parle de la radio, des programmes que les apprenants écoutent, de différents types d'émissions et de leur thématique. L'enseignant propose alors aux apprenants une écoute active d'un document sonore adapté à leur niveau d'apprentissage, à leur âge et à leurs centres d'intérêt. Pendant cette première phase, on vise à sensibiliser les apprenants à « l'univers sonore » d'un message radiophonique, si court soit-il, et à analyser les paramètres de celui-ci. Tout d'abord, lors de la compréhension globale, on met l'accent sur les sons, la musique, les pauses, la/les voix, l'/les accent(s) et l'intonation entendus. Par la suite, pendant une deuxième écoute, on demande aux apprenants de dégager des informations plus précises liées à notre cursus d'enseignement, afin de réactiver les connaissances lexicales, grammaticales et socioculturelles acquises.

Il faut noter que la production d'un message radiophonique crée un environnement d'apprentissage authentique et propose un enseignement coopératif et collaboratif qui mobilise les compétences communicatives des apprenants. Or, pendant la deuxième phase, les apprenants choisissent eux-mêmes leur sujet de prédilection afin de produire leur message radiophonique. Il faut souligner que l'apprenant est placé au centre de cette démarche pédagogique, puisque c'est lui qui choisit le sujet et le type d'émission. Dans notre cas, les apprenants ont opté pour un court message sur le sujet de la Chandeleur qui comprendrait un micro-trottoir par un reporteur et les élèves de la classe et deux dialogues (causeries-débats) entre quatre animateurs. Les apprenants se répartissent les rôles selon leurs préférences et s'engagent personnellement. Les équipes formées (groupe technique, groupe son, groupe micro-trottoir, animateurs, rédacteurs en chef, etc.) travaillent sur un objectif précis, défini par une situation de communication précise, en tenant compte des contraintes de la production radiophonique (temps limité, écrit oralisé, etc.). Dès que tous les groupes accomplissent leur tâche, on enregistre le message radiophonique à l'aide d'un micro. L'équipe son ajoute la musique et les sons (libres des droits) et le groupe technique fait des modifications en utilisant le logiciel Audacity, pour que le son soit de bonne qualité, puisque le message est destiné à être public, à être écouté par tous les élèves de l'école à l'occasion d'une journée consacrée à la fête de la Chandeleur. Enfin, notre école a participé au concours de *European School Radio* (ESR) avec ce message radiophonique.

La valeur ajoutée de cette démarche est polyvalente, pédagogique et éducative. En premier lieu, il s'agit d'un projet qui place l'apprenant au centre de l'enseignement et mobilise toutes les compétences (compréhensions orale et écrite, productions orale et écrite). Les connaissances acquises (lexicales, grammaticales) sont réactivées et mieux assimilées, puisque les apprenants travaillent sur des tâches qui ont du sens, bref sur une situation de communication authentique. Chaque apprenant mobilise sa propre stratégie d'apprentissage par l'autonomie et l'initiative. Les apprenants qui sont en difficulté en classe de FLE, choisissent des rôles qui conviennent mieux à leurs compétences et ainsi leur profil est revalorisé aux yeux de leurs camarades. On pourrait dire qu'il s'agit là de la démocratisation de l'enseignement : une démarche inclusive qui embrasse tous les apprenants, malgré la diversité de leurs compétences, conformément aux principes de la pédagogie différenciée.

De plus, l'organisation et la mise en pratique des messages radiophoniques en classe correspond aux principes de la démarche pédagogique de la « classe inversée » (Dufour, 2014) : les apprenants préparent eux-mêmes le contenu de leurs émissions radiophoniques en autonomie (seuls ou en petits groupes) à la maison ou en classe et, par la suite, ces connaissances/acquisitions sont mobilisées en classe afin de créer des productions écrites et orales originales. Il est clair que cette démarche amène une modification des rôles traditionnels d'apprentissage puisque l'enseignant joue le rôle de guide et de facilitateur qui met à la disposition des apprenants des ressources à consulter. L'apprenant effectue des tâches multiples car il participe à la création de nouvelles idées, il évalue son travail et le travail des autres, il décide, etc., bref, des activités qui correspondent à l'extrémité supérieure selon la taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom.

En deuxième lieu, l'aspect socioculturel de cette démarche pédagogique n'est pas à négliger : la thématique est puisée dans le programme pluridisciplinaire d'enseignement et permet la mise en valeur d'éléments culturels comme point de départ. Il s'agit d'un regard sur les traditions françaises et les habitudes médiatiques des Français.

En dernier lieu, ce projet permet de consolider des compétences sociales et civiques. Chaque apprenant est chargé d'un rôle, d'une tâche à accomplir, il devient donc plus responsable vis-à-vis de son apprentissage (auto-évaluation, autocorrection) et il apprend à respecter ses camarades et les paramètres de la production radiophonique (la gestion du temps, le maintien de l'autodiscipline, etc.) dans une ambiance de négociation, de collaboration et d'entraide. En ce qui concerne le savoir-faire technique, les apprenants mettent en œuvre leurs compétences techniques sur la gestion du son, se familiarisent avec le logiciel Audacity et apprennent à respecter les droits d'auteur et à s'abstenir du téléchargement illégal.

Enfin, l'ère de la webradio est ouverte. Elle se déploie sur les réseaux numériques et recrée un tout nouveau paysage pour l'enseignement du français. Les « radionautes » francophones sont appelés à expérimenter cette nouvelle piste afin de répondre au défi de la maîtrise de la langue et de la culture françaises.

3. « En direct de l'école » : Une émission radiophonique des élèves du 1^{er} collège de Kallipolis du Pirée (Kyriaki Lekka⁸ en collaboration avec Angélique Kokona et Annie Terzian)

3. 1. Présentation

Un groupe de collégiens volontaires de 2^e et 3^e années du 1^{er} collège de Kallipolis, au Pirée, ont pu profiter d'un véritable projet radiophonique mené dans les locaux de leur collège au cours du troisième trimestre de l'année scolaire 2015-2016, de février à avril 2016.

Il s'agissait d'une première tentative visant la découverte de la radio et la création d'une émission radiophonique qui a été présentée le 16 avril 2016 au premier festival des apprenants de FLE du Pirée mais qui a également pu être écoutée par toute la communauté scolaire (élèves, parents et professeurs) puisqu'il a été mis en ligne. Toutes les étapes du projet ont eu pour cadre la salle de classe, le Centre de Documentation et d'Information (CDI) ou la salle d'informatique après la fin des cours.

Pour cette première édition, les élèves avaient choisi le thème de l'amitié sous ses différents aspects et portant sur d'autres thèmes (les réseaux sociaux, la sagesse populaire, la littérature...). Ils s'étaient préparés en rédigeant des textes en grec avec leur professeur de grec moderne, mais aussi en français, donnant ainsi à leur projet une dimension interdisciplinaire. Pour parfaire le projet et lui conférer sa dimension artistique, les élèves ont réalisé une vidéo à partir de photos qu'ils avaient prises, et ils ont ainsi créé le support visuel de l'émission en ligne sur YouTube à l'adresse suivante : <https://youtu.be/7cScVk_dA3o>.

3. 2. Approche actionnelle

Les élèves sont impliqués dans ce projet à tous les niveaux. Ils ont fait preuve d'un enthousiasme fervent aussi bien dans la conception des textes de l'émission que pendant la phase de recherche des documents, de l'enregistrement de l'émission, de sa présentation au festival et de sa mise en ligne.

3. 3. Objectifs

Les tâches accomplies pour mener à bien ce projet ont permis aux élèves de développer des compétences multiples.

Compétences linguistiques :

- Savoir rédiger des textes cohérents ;
 - Savoir prendre la parole et s'exprimer intelligiblement aussi bien devant un public que dans le cadre d'une émission radiophonique ;
 - Savoir lire à haute voix de manière expressive.
-

Compétences phonétiques et phonologiques :

- Savoir articuler et prononcer correctement les sons.

Compétences technologiques :

- Savoir utiliser les dictionnaires en ligne et le logiciel Audacity ;
- Savoir mettre une production en ligne.

Compétences heuristiques :

- Savoir faire des recherches sur Internet.

Compétences socio-culturelles :

- Connaître les règles du « vivre ensemble » et savoir s’y conformer ;
- Savoir échanger et participer à un travail en groupe ;
- Savoir s’autoévaluer et évaluer ses pairs en proposant des méthodes ou des moyens de remédiation en cas de nécessité ;
- Savoir faire preuve d’initiative dans le respect de l’opinion de ses pairs.

Compétences pragmatiques :

- Connaître l’organisation, la structure et le déroulement d’une émission radiophonique.

3. 4. Phases d’élaboration du projet*Phase 1 :*

- Écoute active d’un extrait d’émission radiophonique.
- Découverte des différents paramètres de la réalisation d’une émission grâce au conducteur.

Phase 2 :

- Choix du sujet de l’émission.
- Concertation des élèves afin de déterminer leur choix du sujet de l’émission à réaliser (l’amitié) et du titre de l’émission (« En direct de l’école »).
- Liste des propositions émises.
- Vote pour le choix du sujet.
- Attribution des responsabilités de chacun en fonction du rôle assumé.

Phase 3 :

- Rédaction et correction des textes.
-

- Recherche et téléchargement des bandes sonores nécessaires (générique, jingles, tapis sonore).
- Prise de photos.

Phase 4 :

- Enregistrement de l'émission.

Phase 5 :

- Montage de la vidéo.

Phase 6 :

- Évaluation du projet.
- Remédiation éventuelle.

Phase 7 :

- Présentation de l'émission lors du 1^{er} Festival des apprenants de FLE du Pirée.
- Mise en ligne.

Activités

- Analyse d'une émission radiophonique.
- Travail sur la syntaxe spécifique de l'écriture radiophonique.
- Entraînement à l'expression écrite et orale.
- Initiation à la prise de son (utilisation du logiciel Audacity).
- Recherche de jingles et de tapis sonores pour l'émission.
- Réalisation de l'émission et des micros-trottoirs dans l'enceinte du collège.
- Prise de photos parallèlement à la réalisation du projet et création d'une vidéo.
- Présentation et mise en ligne de la production.

Tout au long de cette première tentative, nous avons pu constater que la réalisation d'une émission radiophonique en classe de FLE est une tâche qui vise le développement de compétences multiples et qui en même temps rend l'enseignement/apprentissage plus attirant, plus motivant et plus efficace. Grâce aux tâches de niveaux de difficulté différents, ce projet a permis à tous les élèves, indépendamment de leurs connaissances en français, et notamment aux plus faibles d'entre eux, de surmonter leurs réticences face aux exigences du projet, d'être en mesure de participer activement à son élaboration, et ainsi, d'être également valorisés, intégrés et satisfaits.

4. La radio, un outil pédagogique efficace : Pourquoi faire de la webradio ? Quel intérêt pédagogique ? (Nicolas Safaris)

Elle permet en effet de travailler quatre domaines de compétences avec les élèves :

- Les compétences fondamentales : lire, écrire, oraliser [...] ;
- Les compétences d'éducation aux médias et à l'information : [...] l'étude de la manière dont est construite l'information (traiter soi-même l'information et en produire c'est comprendre que cela implique de faire des choix). C'est aussi apprendre à rechercher de l'information, à interroger la notion de source, à s'enquérir de sa fiabilité... C'est enfin exercer sa citoyenneté en décryptant le monde qui nous entoure tout en découvrant la déontologie journalistique [...] ;
- Les compétences liées à l'usage du numérique : l'aspect manipulateur et technique qui peut parfois faire naître des vocations, mais surtout la responsabilité qui se joue en matière de diffusion et de publication, les questions de droit.
- Les compétences sociales et civiques : prise d'initiative et autonomie, confiance en soi, respect des consignes, esprit d'appartenance et adhésion à un projet collectif dans lequel on exerce une responsabilité, coopération... par le biais de la pédagogie de projet qui met les élèves en situation de travail en équipe et qui les invite à réfléchir sur le « vivre ensemble ».

La radio, c'est à la fois un outil ludique, éducatif et formateur : elle divertit, cultive l'esprit et incite à la découverte. C'est aussi un puissant facteur de motivation pour faire travailler les jeunes en équipe, leur faire mener des recherches, écrire des textes et mettre toute leur énergie à bien s'exprimer (CLEMI Strasbourg, 2016).

La création d'une émission de radio aide les apprenants à développer leurs compétences générales et communicatives langagières et à mieux assimiler leur programme scolaire, cet outil pédagogique pouvant faciliter l'accès au nouveau savoir.

Quelle organisation pédagogique ?

Faire une émission ne s'improvise pas : établir un scénario et des étapes de projet au préalable ont leur importance.

- Écouter - Analyser le paysage radiophonique et la culture du « son » :
 - Faire écouter des émissions
 - Faire percevoir les différents éléments d'une émission
 - Identifier les différents rôles.
 - Saisir le discours journalistique (écrit-parlé), le rythme : comment on capte l'auditeur, quel type de phrase, etc.
 - Analyser l'ambiance sonore et son effet sur nous
 - Comprendre l'actualité et son traitement
 - Se familiariser avec le vocabulaire : Virgule, jingle, tapis, conducteur, pied, angle, enrobé.
-

- Organiser

Sous forme de conférence de presse, on crée une répartition des rôles, des tâches, et des contenus. En cas de grand nombre, on peut « couper » en plusieurs émissions (exemple : deux équipes correspondront à deux émissions différentes et successives).

 - Répartition (Superviseur. Aide les animateurs à réaliser le conducteur et conseille les élèves durant le direct / Animateurs : animent le direct, participent à l'élaboration le conducteur / techniciens : réalisent techniquement l'émission, préparent l'habillage sonore / chroniqueurs : écrivent et lisent en direct leur chronique / journalistes : montent leurs reportages et vont sur le terrain avec un enregistreur)
 - Définition des sujets
 - Trame de l'émission.

- Préparer – Mise en pratique des équipes :
 - Recherche d'information, préparation des « papiers » ou des interventions sur le plateau
 - Enregistrement et montage des reportages
 - Préparation de la Table de mixage et installation des sons dans iTunes ou VLC – entraînement à effectuer un discours journalistique oral, au micro (pour les animateurs par exemple)
 - Élaboration du conducteur de l'émission : ce document permet à chacun de suivre le déroulement minutieux de l'émission.

- Enregistrer
 - Responsabiliser chacun : chaque élève doit avoir conscience que de lui dépendra la réussite du produit final. Cette responsabilisation parfois stressante est un bon exercice qui développe le sens de l'esprit d'équipe et la gestion de soi.
 - Veiller à la qualité du son : pratiquer des essais sur le son de la table, le son de sortie dans l'enregistrement, les niveaux, gérer les problèmes de saturation.
 - Donner les derniers conseils : niveaux des micros pour les mixeurs, gestion de la parole et de la respiration lors de l'intervention, etc.

- Réécoute et évaluation

Une phase importante qui permet aux élèves de se rendre compte de leurs petits défauts : textes trop « récités », petits mots parasites (« Euh... » par exemple), mauvaise gestion des niveaux de chaque micro... On travaille sur ce qui peut être amélioré pour un prochain enregistrement (CLEMI FC, 2013).

5. Animer un projet « webradio écolo » avec des élèves du primaire (Efrossyni Syniori)

L'intérêt de mettre à jour un projet webradio sur le thème de l'écologie en classe de FLE est indéniable, parce que celui-ci constitue une action pédagogique qui vient compléter et enrichir les activités d'interaction sociale exploitées lors du cours (jeux de rôles, interviews, simulations, petits sondages/enquêtes autour des sujets de l'actualité, etc.). Comme la péda-

gogie du projet considère que les conditions de l'apprentissage sont aussi importantes que le contenu de cet apprentissage, l'aspect réel d'un tel projet, motivera et mobilisera les apprenants – « On va faire de la radio ! » – puisqu'ils ont la possibilité de travailler sur un projet accessible et réalisable, de créer et de présenter un travail selon leurs intérêts et leur quotidien.

À travers un tel processus adapté au suivi pédagogique du cours, les apprenants deviennent à la fois auditeurs et locuteurs, participent à un travail d'équipe d'après des règles communes, s'aperçoivent de la dynamique du groupe, écoutent et respectent les autres, emploient des registres de langue/des formules de politesse et développent des qualités comme la patience, (chacun parle à son tour !), l'ouverture à l'Autre, l'expression orale en public. De plus, ils découvrent la magie de la (web)radio, qui constitue un moyen de communication directe et interactive, loin du monopole de la télévision et du matraquage publicitaire⁹.

Sans doute la thématique de l'écologie constitue-t-elle un sujet « universel – singulier », à savoir un thème original et toujours actuel. Le but alors d'un tel processus pédagogique consiste à éveiller la conscience écologique chez les apprenants, à stimuler leur intérêt/motivation, à inspirer des valeurs et à leur faire adopter une mentalité et une attitude écologique dans leur quotidien afin de les guider pour passer à l'action, s'engager et diffuser un message ; parce que « Tout élève-citoyen a le droit d'exprimer son inquiétude pour l'avenir de la planète/de l'humanité et de participer à la solution des problèmes à travers une campagne internationale¹⁰ ».

5. 1. Indices et dynamique d'un projet « webradio écolo »

Les apprenants découvrent le monde de la radio, d'abord pour écouter, identifier et comprendre des documents sonores (reportages, interviews, témoignages...) et se plongent dans des situations sinon authentiques, au moins réalistes (Bertocchini et Costanzo, 2012). Lors de la préparation du projet, ils ont l'occasion de faire des activités audio, de développer diverses compétences surtout autour de l'oral et d'adapter leur compétence communicative à une situation actuelle.

Ils sont appelés à adopter un style parlé, à décrire, à interroger, à informer et à apprendre à employer correctement les signes de ponctuation pour créer des phrases simples, courtes et précises et construire de petits dialogues. Ainsi, ils se familiarisent également avec l'écrit oralisé et grâce à la mise en œuvre des spécificités énonciatives, ils développent une nouvelle compétence pragmatique, celle d'écrire pour la radio. Ils ont l'occasion aussi de développer leurs intelligences multiples à travers la distribution des tâches (rédaction, coordination, présentation, création du matériel pour promouvoir leur émission...) lors d'un travail d'équipe. Ils deviennent « petits reporters » et animent des simulations d'interviews ou des jeux de rôles. Ils deviennent « petits acteurs » parce qu'ils mettent en scène une situation réelle, ils doivent donc perfectionner leur prononciation, travailler l'intonation ou, le cas échéant, modifier leur voix¹¹.

Qui plus est, ce processus pédagogique constitue pour les élèves un excellent contexte pro-

pice à l'autoévaluation, puisque le fait d'enregistrer leur voix – leurs dialogues pour préparer leur émission s'avère une activité flexible d'autoévaluation autour de l'oral, mais également autour de l'écrit. Ainsi, les apprenants se sentent rassurés, prêts à parler en public et, en même temps, ils s'exposent lors d'une situation réelle, en dehors du cadre de la classe, ce qui leur permet de se lancer dans une aventure, d'accomplir une mission sociale afin de sensibiliser, de motiver, de diffuser leur message.

5. 2. Scénario pédagogique du projet « webradio écolo »

Nous partons donc « des ondes aux réseaux¹² » et nous créons notre projet, en suivant une approche pédagogique inspirante et innovante.

Objectif : animation d'une émission de radio pour participer à une campagne environnementale internationale.

Public : élèves de 10 à 12 ans (classe : 6^e du primaire / 1^{re} du collège grec).

Niveau : DELF A1.2 – A2.

Durée : deux ou trois séances de 60 minutes.

Titre de l'émission : le titre est proposé par les élèves (par exemple : « Nos slogans écolos », « Nos amis les animaux », « Le conseil international des animaux », « Écolo, c'est rigolo¹³ ! », etc.).

Prérequis : vocabulaire autour de l'environnement et des animaux, verbes autour de l'écologie (présent, impératif, conditionnel).

Démarche : travail en groupes (de trois ou quatre enfants) ou en tandems.

Approches didactiques : exercices et activités d'échauffement, activités créatives autour de la phonétique, de l'oral et de l'écrit (guidées, ouvertes, libres, improvisations, jeux de rôles, interviews, simulations).

Outils d'aide et de guidage / supports : équipement webradio de l'IFG, émissions radio sur l'écologie, encyclopédies, livres, albums, magazines, Internet.

Matériel : figurines, photos de l'environnement et des animaux protégés ou en voie de disparition, microphone jouet, marionnettes à doigt, « marionnettes gants », cartons en couleur, feutres, ciseaux, colle.

Portfolio : autoévaluation – réflexion sur le travail collectif et le produit final.

En guise de conclusion : Approche pédagogique et sensibilisation des élèves à la création des émissions radiophoniques (Thérèse Fotiadou)

La radio, ce média chaud, tel qu'identifié par McLuhan (1997), est l'art de la parole, de l'expression et de la communication orales, un art, à une époque où la réalité est surtout médiatisée par l'image, auquel il convient de redonner, au moyen du son et du discours, une dimension esthétique et sentimentale ancrée dans notre réalité, dans ce que nous vivons mais que souvent nous n'envisageons pas dans toutes ses composantes. La possibilité de l'écouter aussi bien individuellement que collectivement et le fait que l'audition soit conciliable avec

une autre activité simultanée fait également de la radio un moyen de communication unique en son genre et singulier. En essayant de livrer des instantanés de la vie quotidienne sans recourir à l'image, la radio nous incite à imaginer, à penser, à juger, à réfléchir en dehors du cadre étroit et souvent froid de l'iconographie. Ce qui, dans le domaine de la pédagogie, se traduit comme la volonté de développer chez nos élèves la pensée critique et l'acquisition d'une culture esthétique et sensible. Un élève engagé dans un processus créatif – dans l'exemple qui nous occupe, une création radiophonique – qui s'y exerce, est le citoyen de demain, celui qui saura collaborer, communiquer, créer. Et tout cela, avec pour véhicule la langue étrangère, la langue de l'autre, dans un environnement multilingue et interculturel, en vue de renforcer le contact et la collaboration « avec l'autre », la tolérance envers l'étranger, l'acceptation de la différence. Dans une démarche qui vise à promouvoir l'utilisation d'une langue étrangère dans des situations de communication authentiques, la réalisation d'émissions radiophoniques offre de très bonnes possibilités de développer des compétences, aussi bien communicationnelles que sociales et culturelles traversant tous les champs interdisciplinaires. Du côté méthodologique, la production d'émissions de radio développe l'ensemble des capacités linguistiques orales et écrites, en contribuant en même temps au développement d'une conscience (inter-)culturelle, à travers une recherche et une lecture/analyse critique de l'information. Dans l'approche pédagogique, il faut cependant souligner qu'à la radio, la parole produite repose sur l'écrit. En matière de radio, rien ne peut être produit si les contenus et le déroulement de la séquence parlée n'ont pas été préalablement fixés sur le papier. Même s'il semble que, en réalisant une émission, les élèves s'entraînent d'abord à l'activité de production orale (soit en continu, soit de façon interactive), une telle approche pédagogique permet aussi de s'exercer dans des activités de communication langagière telles que :

- La compréhension du discours oral, autant pendant la phase de sensibilisation et de familiarisation avec le genre de l'émission produite que pendant la phase de préparation du thème choisi ;
- La compréhension de l'écrit, puisque pour recueillir des informations, les élèves utilisent des sources écrites ;
- La production d'écrits, au cours de la rédaction des sujets et la mise par écrit en vue de la production orale ;
- L'interaction de l'oral et de l'écrit, tant pendant la phase de préparation du sujet de l'émission que pendant sa diffusion et/ou après sa diffusion ;
- La médiation orale et écrite, avec l'utilisation d'un matériel (écrit et oral) qui doit être transposé d'une langue à l'autre.

Dans un texte consacré à la radio, Madalena Oliveira (2011 : 123) soutient que « au même titre que la littérature, la radio est un moyen de communication qui se rapporte tout à fait à la production d'images » puisque le discours oral permet chez l'auditeur d'imaginer et, ensuite, de visualiser ce qu'il entend, ce qui produit une représentation imagée plus réelle, plus vivante

que l'image renvoyée par la télévision, le cinéma ou la photographie. Et que justement, cette subjectivité facilite la représentation de lieux, de caractères ou d'événements qu'il est particulièrement difficile ou onéreux de représenter en images.

Références bibliographiques

- BERTOCCHINI P. et COSTANZO E., 2012, « La notion de l'oral », *Le français dans le monde*, n° 381, p. 24-25. Disponible sur : <http://homepage.univie.ac.at/christine.noe/arge2/notion_oral.pdf>.
- COLAVECCHIO G. et BONNEAU É., 2013, *Faire de la radio à l'école : Des ondes aux réseaux*, Chasse-neuil-du-Poitou, CNDP, coll. « Éducation aux médias ».
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- DUFOUR H., 2014, « La classe inversée », *Technologie*, n° 193, p. 44-47. Disponible sur : <<http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>>.
- McLUCAN M., 1997, *Understanding Media : the extensions of man*, Cambridge, The MIT Press.
- OLIVEIRA M., 2011, « L'esthétique de l'écoute. Sur la liaison de l'imaginaire radiophonique à la parole émotive », *Sociétés*, n° 111, 123-130. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-societes-2011-1-page-123.htm>>.

Sitographie

- ACADÉMIE DE BESANÇON / CLEMI FC, 2013, « Animer une webradio en classe ». Disponible sur : <<http://canope.ac-besancon.fr/clemi/?p=606>>.
- ACADÉMIE DE STRASBOURG / CLEMI STRASBOURG, 2016, « Faire de la radio en classe ». Disponible sur : <<https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/clemi/toutes-les-actualites/actualite/article/faire-de-la-radio-en-classe/>>, et <<http://atelierswebradio.weebly.com/pourquoi-faire-de-la-radio-en-classe.html>>.
- CLEMI : <<http://www.clemi.fr/>>.
- DÉCLARATION DES DROITS DE L'ENFANT. Disponible sur : <<https://www.humanium.org/fr/comprendre-droits-enfant/droit-aux-libertes/>>.
- EUROPEAN SCHOOL RADIO. Disponible sur : <<http://europeanschoolradio.eu/>>.
- INSTITUT NATIONAL DES SCIENCES APPLIQUÉES DE TOULOUSE, « La taxonomie de Bloom ». Disponible sur : <<http://c2ip.insa-toulouse.fr/fr/pedagogies/concepts-de-base-en-pedagogie/la-taxonomie-de-bloom.html>>.
- RADIO FRANCE, « Ressources pédagogiques ». Disponible sur : <<http://www.maisondelaradio.fr/page/ressources-pedagogiques>>.

Notes

¹ Éliane Clancier, attachée de coopération pour le français (2015-2017) au sein du Service de coopération éducative de l'Institut français de Grèce (IFG), ses missions étaient notamment la formation continue des enseignants grecs de français langue étrangère ainsi que la promotion de la langue française et de la francophonie en Grèce. Arrivée à ce poste le 1^{er} septembre 2015 alors que se tenait le séminaire de rentrée organisé chaque année à l'IFG par l'Association des professeurs de français de formation universitaire (APF-FU Grèce), elle a pu assister durant ces quelques jours à plusieurs ateliers et échangé avec nombre d'enseignants qui étaient à la recherche d'outils, de méthodes permettant de renouveler leur manière d'enseigner et de motiver leurs élèves. Au fil des semaines et des échanges avec enseignants du public et du privé, avec les conseillers pédagogiques pour le français, ce besoin se confirmait, mais aussi celui de développer la compréhension et l'expression orale en français des élèves plus à l'aise à l'écrit et surtout dans un apprentissage par cœur.

N.B. Tous les six ans le séminaire de rentrée qui réunit plusieurs centaines d'enseignants de FLE de toute la Grèce est remplacé à Athènes par un congrès panhellénique et international des professeurs de français : en 2017, du 20 au 23 octobre à Athènes.

² Cette liste de compétences que l'utilisation de la webradio en cours de FLE permet de développer n'est pas exhaustive. Nous pourrions par exemple parler des compétences techniques si les élèves apprennent à monter des séquences sonores, à utiliser une table de mixage, etc.

³ Co-auteur avec Éric Bonneau de *Faire de la radio à l'école : Des ondes aux réseaux*, Chasseneuil-du-Poitou, CNDP, coll. « Éducation aux médias », 2013.

⁴ <<http://mixlr.com/>>.

⁵ <<http://audioblog.arteradio.com/blog/3047087/athenavox/>>. Plus d'informations : radioifg@ifa.gr

⁶ Tous les enseignants, pas uniquement de FLE. Référence de cette circulaire (Αρ. Πρωτ.): Φ20/197354/Δ2/18.11.2016.

⁷ *European School Radio* : <<http://europeanschoolradio.eu/>>.

⁸ Cette émission radiophonique des élèves du 1^{er} collège de Kallipolis du Pirée a été mise en place par Kyriaki Lekka qui a travaillé en collaboration avec Angélique Kokona et Annie Terzian.

⁹ Les publicités y sont considérablement réduites par rapport à leur fréquence à la télévision.

¹⁰ D'après la Déclaration internationale des droits de l'enfant : « la liberté d'expression des enfants implique également leur droit à l'information. C'est le droit pour les enfants de savoir ce qu'il se passe et d'accéder aux informations qui les intéressent. Les enfants peuvent ainsi appréhender les problématiques actuelles, s'informer et se forger leur propre opinion sur des thèmes d'actualité ». Disponible sur : <<https://www.humanium.org/fr/comprendre-droits-enfant/droit-aux-libertes/>>.

¹¹ S'ils choisissent d'animer une émission fictive, par exemple : s'ils doivent imiter des voix d'animaux pour participer au « Congrès international des animaux ».

¹² Comme l'indique le titre de l'ouvrage des spécialistes du genre : Gérard Colavecchio et Éric Bonneau, 2013, *op. cit.*

¹³ L'émission est disponible sur : <http://audioblog.arteradio.com/post/3082387/ecolo_c_est_rigolo_>.

Théâtre et écriture créative dans la classe de FLE

Angélique COFIDOU

Conseillère pédagogique pour le français
en Macédoine-Occidentale

1. Introduction à l'écriture créative : le cadre théorique

Un atelier d'écriture créative c'est :

un groupe de personnes qui écrit pendant une période donnée d'une manière régulière [...]. Un animateur propose au groupe de sujets parfois illustrés par la lecture préalable d'un texte. Après, les personnages écrivent leurs textes et, lorsque le temps d'écriture est terminé, chacun lit, s'il veut, à voix haute son texte [...] ; un atelier d'écriture est un dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation, dans un certain plaisir » (Boniface, 1992 : 11).

Les participants à un atelier d'écriture n'écrivent plus pour apprendre, pour être évalués par le professeur, mais bien pour prendre du plaisir. Motivés par le plaisir, les apprenants / participants, découvrent leur créativité et leur imagination. De cette façon, l'écrit est dédramatisé, l'apprenant n'a plus peur de l'erreur.

L'écriture créative est même proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) : « L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites » (Conseil de l'Europe, 2001 : 47).

2. Les étapes d'une séance d'écriture créative sont les suivantes :

- La motivation : un support pour déclencher l'écriture est proposé par un animateur pour les activités de lecture et de compréhension écrite et/ou orale.
 - La production : les apprenants écrivent des textes pour s'entraîner à des activités d'expression écrite (et orale).
 - La communication : lecture des textes en classe.
 - Les réactions : commentaires publics, corrections, relecture (Vanderheyde, 2001).
-

3. Les activités les plus appropriées pour l'expression en écriture créative sont les suivantes :

- Les activités d'écriture : exercices qui engendrent la production d'un texte ;
- Les activités de réécriture : exercices qui proposent une réécriture et une reformulation d'un texte (poème, fable, récit, etc.) ;
- Les activités ludiques : les jeux linguistiques (l'abécédaire poétique, le poème en vers croissants), les jeux créatifs (le texte fendu, le cadavre exquis), les jeux culturels (le puzzle de cartes de pays, le quiz des musées de France), les jeux dérivés du théâtre (le jeu du mime, le jeu du miroir, la salade de fruits), etc. (Cuq et Gruca, 2002 : 405 *sqq*).

4. L'identité de l'atelier « Théâtre et écriture créative dans la classe de FLE »

Public visé : fin primaire, collège.

Domaine disciplinaire : Français.

Niveau de langue : A2, -B1, B1, B1+ du CECRL.

Type d'activités : production de l'écrit, compréhension et production de l'oral, interaction.

Lieu : salle de classe, salle d'informatique.

Durée de l'atelier : 4 heures didactiques de 45 minutes (minimum).

4. 1. Les objectifs généraux de l'atelier sont les suivants :

- Familiariser les participants à la lecture de fables de La Fontaine (Cofidou, 2009) ;
- Sensibiliser à la « lecture théâtrale » d'une fable (Cofidou, 2005) ;
- Relever les constantes de l'écriture narrative d'une fable ;
- Écriture narrative et réécriture créative d'une fable ;
- Initier à la réécriture des fables de La Fontaine ;
- Inciter à la réécriture d'une fable (pastiche ou parodie) ;
- Évaluer la fable réécrite ;
- Faire le passage de l' « écriture narrative » à l' « écriture théâtrale » (Cofidou, 2017) ;
- Introduire les participants à l'univers de la saynète (Cofidou, 2016) ;
- Identifier les caractéristiques de la saynète ;
- Transposer une fable en saynète ;
- Inciter à l'écriture partagée d'une saynète ;
- Aider à mettre en voix et à jouer la saynète produite par les groupes de participants ;
- Évaluer l'écriture créative d'une saynète. Bilan de l'atelier.

4. 2. Les objectifs spécifiques de l'atelier sont les suivants :

- Linguistiques fonctionnels (par exemple donner un conseil, décrire un personnage, exprimer ses sentiments) ;
- Linguistiques grammaticaux, lexicaux ;
- Linguistiques stylistiques (savoir comment créer un effet comique ou d'ironie) ;
- Sociolinguistiques (savoir manipuler les registres de langue) ;
- Discursifs (connaître le fonctionnement des types de textes) ;
- Socioculturels (connaître le mode de vie et la culture d'un autre pays à travers la fable) ;
- Socio-affectifs (exprimer ses sentiments étant confronté aux aventures des animaux / des humains) ;
- Pédagogiques d'apprentissage (apprendre à apprendre).

4. 3. Le déroulement de l'atelier

4. 3. 1. Familiariser les participants à la lecture de fables de La Fontaine

Le titre de l'activité est : Écrire à partir d'une photo. On utilise une image de fable comme support déclencheur d'une activité d'écriture (production écrite), afin de faciliter l'entrée dans la lecture de la fable qui va suivre, étant donné que l'image doit partir du connu du participant (l'image évoque la fable connue d'Ésope) (Cuq et Gruca, 2002 : 405 *sqq*).

Certaines questions proposées par l'animateur sont les suivantes : Quelles sont vos représentations mentales créées par cette image ? Quels sont les sentiments qui se dégagent des animaux / personnages ? Écrivez en quelques mots vos impressions.



Image 1 : « Le Corbeau et le Renard » [image en ligne, couverture du livre].

Disponible sur : <<http://lesbonsplansdegandalf.eklablog.com/le-corbeau-et-le-renard-a23434758>>.

4. 3. 2. Sensibiliser à la lecture théâtrale de la fable

Il s'agit d'une activité de lecture : lire la fable « Le Corbeau et le Renard » de Jean de La Fontaine.

L'animateur théâtralise la scène (Cofidou, 2005 : 203) en donnant la belle part au discours direct. Par le biais de la lecture théâtrale qui se fait à haute voix, la fable « prend chair », puisque la voix du lecteur « réincarne » celle de l'auteur (Pierra, 2001 : 135). Les participants découvrent le registre farcesque de La Fontaine ; le mot « registre », selon le dictionnaire *Le Robert* (1973 : 1496) signifie la « tonalité » propre d'un auteur. La lecture de la fable peut être reprise plusieurs fois par de nombreux participants. La consigne de lecture de l'animateur est de conserver le même registre.

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
 Tenait en son bec un fromage.
 Maître Renard, par l'odeur alléché,
 Lui tint à peu près ce langage :
 « Hé ! bonjour, Monsieur du Corbeau.
 Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !
 Sans mentir, si votre ramage
 Se rapporte à votre plumage,
 Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois ».
 À ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie ;
 Et pour montrer sa belle voix,
 Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
 Le Renard s'en saisit, et dit :
 « Mon bon Monsieur,
 Apprenez que tout flatteur
 Vit aux dépens de celui qui l'écoute :
 Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute ».
 Le Corbeau, honteux et confus,
 Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Activité de réception de la fable : les impressions / remarques des participants après la lecture théâtrale de la fable.

Activité de compréhension orale : faites un bref commentaire après le visionnement des vidéos suivantes du « Corbeau et le Renard » :

- Vidéo 1 : <<https://youtu.be/b6sVsbsPOHE>>.
- Vidéo 2 : <<https://youtu.be/IPkxWkrHVg8>>.

Pour prolonger, il est intéressant de lire d'autres fables de La Fontaine, comme « La Cigale et la Fourmi ».

Activité de lecture : lire la fable « La Cigale et la Fourmi » de Jean de La Fontaine.

La cigale, ayant chanté
Tout l'été,
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise fut venue :
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.
Elle alla crier famine
Chez la fourmi sa voisine,
La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister.
Jusqu'à la saison nouvelle.
« Je vous paierai, lui dit-elle,
Avant l'août, foi d'animal,
Intérêt et principal ».
La fourmi n'est pas prêteuse :
C'est là son moindre défaut.
« Que faisiez-vous au temps chaud ?
Dit-elle à cette emprunteuse.
— Nuit et jour à tout venant
Je chantais, ne vous déplaise.
— Vous chantiez ? j'en suis fort aise :
Eh bien ! dansez maintenant ».

4. 3. 3. Relever les constantes de l'écriture narrative de la fable

Activité d'interaction : observer les caractéristiques de la fable de La Fontaine.

Après la lecture des fables, l'animateur pose les questions suivantes : Que pensez-vous de la structure narrative des fables de La Fontaine ? Pouvez-vous relever des points communs dans la structure des fables ? Quelles sont les constantes dans leur écriture ?

Les fables de La Fontaine sont des histoires écrites en vers, composées, le plus souvent, de combien de parties ? Lesquelles ? Autres caractéristiques du genre ? On pourrait, certainement, noter ici les relations et les contrariétés entre les héros des deux fables. Si l'on représente schématiquement les relations entre les personnages de la fable *Le Corbeau et le Renard*, on constate que ceux-ci ont effectué un parcours croisé, la fin présentant une image inversée des rapports intersubjectifs posés au début (Figure 1) :

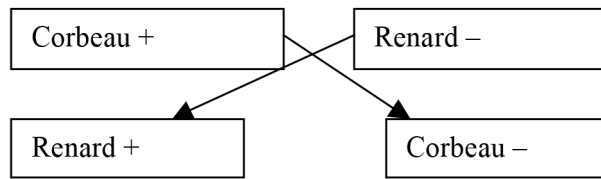


Figure 1 : le parcours croisé, effectué par les personnages de la fable « Le Corbeau et le Renard »

Il en est de même pour les personnages de la fable « La Cigale et la Fourmi ».

Cette structure profonde, qui consiste en un double renversement des positions initiales, apparaît dans des dizaines de fables, celles qui, justement, passent pour les plus caractéristiques. Ainsi, dans « Le Corbeau et le Renard » le renversement s'effectue au moment où le corbeau, déjà situé physiquement en position haute, s'y juche aussi subjectivement en acceptant la flatterie du renard. [...] En somme, la fable semble s'être constituée autour d'une recherche systématique des relations antithétiques possibles entre des sujets, des objets, des situations ou des propriétés morales (Vandendorpe, 1989 : 31-32).

4. 3. 4. *Écriture narrative et réécriture créative d'une fable*

L'animateur explique, ensuite, aux participants qu'il existe plusieurs réécritures ou détournements d'une fable, parmi lesquels le pastiche et la parodie. En termes linguistiques, récrire signifie rédiger à nouveau en modifiant. Celui qui entreprend la réécriture d'un texte doit suivre des règles (Amiel, 1987 : 939). « Chaque règle de réécriture remplace un symbole unique par un autre symbole ou une suite de symboles » (Galisson et Coste, 1976 : 467). On peut, donc, réécrire une fable en la détournant.

Les modes de dérivation de texte sont l'imitation (le pastiche : écrire à la manière de...) et la transformation (la parodie) (Sangsue, 1994 : 65).

4. 3. 5. *Initier à la réécriture des fables de La Fontaine*

En s'adressant aux participants, l'animateur propose deux exemples de fables de La Fontaine détournées.

a) La fable détournée à partir du « Corbeau et le Renard », imitant le texte et le style de La Fontaine (École de Bouchet, 3 décembre 2010. « Le Corbeau et le Renard », revu et corrigé. Disponible sur : <<http://www.ac-grenoble.fr/ecole/bouchet/spip.php?article34>>).

Maître Corbeau, sur un arbre penché,
Portait à son cou un lainage.
Maître Renard, par l'hiver enrhumé,
Lui tint tout exprès ce langage :
« Hé ! Bonjour, corbeau tout là-haut ;

Que vous êtes vêtu ! Que vous me semblez avoir chaud !
Sans mentir, si à votre âge
Vous restez encore en nage,
Vous prenez le risque de n'avoir bientôt plus de voix ».
À ces mots, le corbeau, ne se sent plus le choix ;
Et pour faire ce qu'il se doit,
Il ôte d'un geste sec le lainage qui choit.
Le renard s'en vêtit et dit : « Mon bon monsieur,
Comprenez que tout docteur vit au dépend de celui qui l'écoute :
Cette écharpe sera ce qu'il vous en coûte ».
Le corbeau, surpris et dévêtu,
Jeta au bon renard sa paire de moufles en plus.
Moralité : Mieux vaut perdre son écharpe et ses moufles que perdre la face...

b) La fable « La Fourmi et la cigale », de La Fontaine détournée par Françoise Sagan. Il s'agit d'une caricature évidente de la fable de La Fontaine.

La Fourmi, ayant stocké
Tout l'hiver
Se trouva fort encombrée
Quand le soleil fut venu :
Qui lui prendrait ces morceaux
De mouches ou de vermisseaux ?
Elle tenta de démarcher
Chez la Cigale sa voisine,
La poussant à s'acheter
Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison prochaine.
« Vous me paierez, lui dit-elle,
Après l'août, foi d'animal,
Intérêt et principal ».
La Cigale n'est pas gourmande :
C'est là son moindre défaut.
« Que faisiez-vous au temps froid ?
Dit-elle à cette amasseuse.
Nuit et jour à tout venant
Je stockais, ne vous déplaît.
Vous stockiez, j'en suis fort aise :
Eh bien ! Soldez maintenant ».

Françoise Sagan, *La Fourmi et la cigale*, 30 versions inédites, 1989.

4. 3. 6. *Inciter à la réécriture d'une fable (pastiche ou parodie)*

Une fois les conclusions tirées de la lecture des deux fables détournées par les groupes de participants, l'animateur leur donne la consigne suivante : « Rédigez maintenant une fable à la manière de La Fontaine ou, comme Françoise Sagan, parodiez à votre tour, une des deux fables de La Fontaine citées. N'oubliez pas que pour réussir votre parodie, il vous faut conserver le personnage et la structure de la fable d'origine, et la détourner, de façon caricaturale et comique ».

Activité de lecture : lire les fables produites par les groupes. Un texte définitif de réécriture de la fable collective va être rédigé et accepté par tous les groupes.

4. 3. 7. *Évaluer la fable réécrite*

Activité d'évaluation de la production écrite qui peut être fondée sur des questions telles que : Est-ce que la fable réécrite a respecté les caractéristiques de la fable propres au genre, repérées auparavant par les groupes de participants ? Le texte est-il lisible et compréhensible ? La morale est-elle suffisamment illustrée ? La syntaxe des phrases est-elle correcte, les temps des verbes sont-ils respectés, l'orthographe des mots est-elle correcte ? Y a-t-il des éléments qui ont été oubliés ?

4. 3. 8. *Faire le passage de l'écriture narrative à l'écriture théâtrale*

À cette étape, l'animateur aide les participants à distinguer nettement l'« écriture narrative (récit, conte, fable) » de l'« écriture théâtrale » (saynète) par leurs caractéristiques et le mode d'énonciation. En d'autres termes, le participant doit se focaliser sur ce qui différencie le récit du dialogue (point qui sera traité dans la phase de transposition de la fable en saynète).

Cependant, les frontières entre écriture dramatique et écriture narrative semblent particulièrement mouvantes : le théâtre, comme la fable, ont des contenus et des procédés communs. À titre d'exemple, La Fontaine utilise le discours direct dans ses fables, procédé qui appartient à l'écriture théâtrale. Le lieu commun des deux écritures est qu'elles prennent en charge le même type de contenus : des histoires.

Suit un remue-méninges où les groupes cherchent la réponse à la question posée par l'animateur : qu'est-ce qui rend l'écriture théâtrale particulièrement différente de celle du récit ?

Après un moment de réflexion/interaction, et avec le soutien de l'animateur, ils aboutissent à l'idée que le texte théâtral est écrit pour être dit et joué et non pas pour être lu, sinon « ce n'est pas du théâtre » (Ryngaert, 1991 : 7). Cette prise de conscience de la spécificité du texte théâtral va être extrêmement utile dans la tâche de l'écriture créative d'une saynète qui va suivre.

4. 3. 9. *Introduire les participants à l'univers de la saynète*

L'animateur explique que les mots « saynète » et « sketch » sont des synonymes : tous

deux désignent des pièces de théâtre en miniature (Disponible sur : <<http://bla-bla.cycle3.pagesperso-orange.fr/pdf/Chantiers/saynete/saysyn.pdf>>).

Le mot saynète vient « de l'espagnol *sainette*, morceau délicat : Elle est, à l'origine, une courte pièce comique ou burlesque en un acte dans le théâtre espagnol classique ; [...] la *sainette*, oblige le dramaturge à conter ses effets, à accentuer les caractères comiques et à proposer une satire souvent virulente de son entourage » (Pavis, 1996 : 313). Une saynète contient : a) des éléments de mise en scène ; b) le nom du personnage parlant avant les répliques ; c) les didascalies ou indications scéniques, instructions données par l'auteur à ses acteurs pour interpréter le texte dramatique. D'habitude, elles sont mises entre parenthèses et en italique ; d) les dialogues ; e) la ponctuation joue un rôle très important, du fait qu'elle exprime les sentiments des personnages (les points de suspension (...), les points d'interrogation (?)) et les points d'exclamation (!) ; f) les « effets comiques » (*ibid.*).

Avant de passer à la production écrite de la saynète, on doit préciser les critères de dramatisation de la fable. La fable à dramatiser respecte-t-elle ces critères ? À titre indicatif, les critères de dramatisation d'une fable sont :

- La théâtralité (par théâtralité on entend action, changements fréquents de l'action, changement des décisions des héros). Pavis souligne que « la théâtralité peut s'opposer au texte dramatique lu ou conçu, sans la représentation mentale d'une mise en scène » (1996 : 358). Voir *supra* ce que Ryngaert note à propos du texte théâtral).
- La difficulté de compréhension : la dramatisation facilite la compréhension de la fable par les élèves.
- Le degré de difficulté dans la lecture (par exemple phrases longues, vocabulaire inconnu) ou la difficulté de suivre le fil de l'histoire.
- Le niveau d'utilité de la morale qui émerge de la fable pour la vie sociale des élèves.
- La simplicité des compétences requises, afin que la fable soit jouée et mise en scène par les élèves (Gargalianos, 2011 : 20).

Il est à souligner ici que De Peretti (2010 : 77) confirme la difficulté de passer du langage narratif de la fable au langage dramatique de la saynète. Elle met en particulier l'accent sur la « spécificité » (Ryngaert, 1991 : 7-8) de l'écriture théâtrale :

Au niveau didactique, le théâtre (texte et représentation) requiert et permet, plus que tout autre texte, l'installation d'une alternance entre lecture de textes et mise en voix, mise en scène. Cette alternance qui met en jeu le corps, l'émotion, favorise l'investissement créatif du lecteur/spectateur/acteur et l'interprétation du texte (difficile à construire sans cela, sans expérience du spectacle et/ou du travail de l'acteur). Il doit aussi se conjuguer à l'écriture de scènes de théâtre et à des sorties aux spectacles.

i. Identifier les caractéristiques de la saynète

Activité d'interaction : l'animateur propose comme outil didactique un remue-méninges à travers lequel les élèves essayeront de dégager les principaux composants de la saynète. Selon Bara *et al.* (2011), ceux-ci sont les suivants :

- Le titre
- Un ou plusieurs personnages
- Un élément de temps
- Un élément de lieu
- Une situation de départ
- Des événements (l'imprévu)
- Une situation finale

Activité de lecture : les textes-supports utilisés sont des saynètes d'animaux. Disponible sur : <<https://www.theatronautes.com/>> et <<http://www.sculfort.fr/articles/litterature/anthologie/corbeurenard.html>>.

ii. Les enjeux de la dramatisation d'une fable ou comment transposer une fable en saynète

Avant de procéder à la transposition de la fable de La Fontaine du « Corbeau et le Renard » en pièce (saynète), l'animateur invite les participants à comparer la fable initiale de La Fontaine avec la saynète homonyme, repérée sur la Toile.

Puis, il invite les participants à centrer leur attention sur les enjeux de la transposition de la fable en pièce (saynète). Ces enjeux sont : le récit par rapport au dialogue (récit *vs* dialogue), le style indirect du récit par rapport au style direct du dialogue (style indirect *vs* style direct), l'usage des temps qui figurent dans le récit par rapport à ceux qui vont les remplacer dans le dialogue, le rapport didascalies/dialogue dans la saynète à produire, la présence de l'espace scénique dans l'écriture de la saynète qui, dans le récit, est absent, la nature du texte didascalique (Bernanoce, 2006 : 65), qui dans le récit n'existe pas, la liste des personnages (*ibid.*) (nomination, ou absence de noms, par exemple Monsieur Jean Le Corbeau ou Corbeau 1, 2, etc.), la musicalité du texte théâtral (*ibid.* : 66), etc. Cette phase de l'atelier est très importante, car elle permet à

l'élève de s'exprimer dans des situations qui sont les siennes [...] d'inventer un nouveau dialogue [...] de transposer la situation dans leur vie personnelle. Le rôle du professeur est alors celui d'un animateur attentif aux motivations et aux suggestions de la classe [...] et du groupe, sa présence est nécessaire pour remettre sur la voie ceux qui s'égarent (Galisson et Coste, 1976 : 572-573).

iii. Inciter à l'écriture partagée d'une saynète

Activité d'écriture (production écrite) : construction d'une saynète, à partir du texte de la fable réécrite en commun à la manière de La Fontaine, en prenant en considération la forme théâtrale de la saynète (en groupes de deux, puis de quatre). L'animateur incite les participants à participer à l'activité d'écriture créative suivante, en essayant de donner des consignes claires comme celles-ci :

- Le narrateur sera anonyme et vous conserverez le registre comique ou
- Le narrateur sera anonyme et vous conserverez le registre tragique.

Activité de lecture (par groupes, puis en plénière) : faire lire les saynètes produites par les groupes, commenter les productions, proposer des solutions, modifier, corriger.

Activités de réécriture : au bout de nombreuses réécritures, jouées et rejouées sur la scène de l'atelier, un texte définitif de saynète collective est produit. On peut essayer de repérer les ressemblances et les différences entre la fable réécrite et la saynète qui ont été produites collectivement. Un peu avant la théâtralisation de la saynète, l'animateur aide les groupes à mettre en ordre les étapes de l'histoire, à tenter une approche des caractères des héros, de leurs contrariétés, afin de bien tisser la toile de l'intrigue de la saynète à jouer.

Activités d'interaction (Augé *et al.*, 1981 ; Payet, 2010 ; Pierre et Treffondier, 2012 ; Cofidou, 2015) : entraînement en groupes à la mise en espace et à la mise en voix de la saynète. On procède à des

- Exercices de dynamisation et d'échauffement ;
- Exercices d'expression corporelle et d'occupation de l'espace ;
- Exercices de respiration-voix ;
- Exercices de diction – articulation – intonation – prise de parole.

Activités d'interaction et de production orale : mémoriser la saynète.

Jouer la saynète en classe. L'animateur doit rappeler aux participants que la saynète est destinée à être jouée sur la scène. À chaque fois que la saynète est représentée, les participants corrigent ou modifient leur texte, pour la rendre plus « théâtrale ». Si les membres des groupes de participants sont d'accord, l'atelier pourra se prolonger dans le but d'aboutir à une représentation théâtrale scolaire, ouverte au grand public. Dans ce cas, les étapes qui vont suivre sont : la mise en scène, les répétitions, le choix des décors et des accessoires, les sons et lumières, la représentation devant le public.

iv. Évaluation des compétences acquises des participants. Bilan de l'atelier.

Le présent atelier d'écriture créative a été le fruit d'une série de formations proposées aux enseignants et suivies par des enseignant-e-s de FLE en Macédoine-Occidentale. En réalité, ces ateliers sont destinés à des publics d'apprenants de FLE. Il s'agit donc ici d'une simulation d'atelier où des enseignants/adultes « jouent » à la place de jeunes adolescents. De ce fait, il est évident que lorsqu'on parle de participants, on se réfère à des enseignants.

Une première conclusion de cet atelier est que les enseignants/participants se débarrassent

de la timidité à s'exprimer et à s'exposer, qu'un adulte ressent habituellement face aux autres adultes, ses collègues. Certes, les enseignants/participants ne sont pas des comédiens nés. Pourtant, par la voie de l'imagination, ils se plongent rapidement dans des univers de fiction.

De cette façon, les enseignants/participants ont créé spontanément des personnages, des dialogues, des situations, sans contraintes. Seuls ou en groupe, ils se sont montrés capables de s'identifier à leurs personnages. Ils les ont fait vivre impulsivement et sans peur de rire ou de faire rire. J'ai donc profité de leurs compétences merveilleuses pour les initier à l'art du théâtre, au moyen de la création d'une saynète. J'estime que la saynète constitue un bon point de départ pour faire découvrir de nouvelles pistes didactiques.

Dans l'esprit de prolonger l'atelier d'écriture créative, j'ai incité les participants à procéder à la création d'une pièce de théâtre et à sa représentation devant le public, dans le contexte scolaire, vu que « seule la représentation finale apporte aux uns [enseignants] et aux autres [apprenants] des critères de jugement » (Chavret *et al*, 1992 : 115).

Afin de faciliter le passage de l'univers narratif de la fable à l'univers dramatique de la saynète, les participants ont dû se poser cette question essentielle : qui parle et à qui ? Lors de l'écriture ou de la phase de réécriture, ils se sont demandé si le personnage qui s'exprime s'adresse vraiment à celui à qui il parle, si son partenaire-animal peut le comprendre, si le public participant (ou les spectateurs) est inclus ou exclus du dialogue. Très vite, ils ont compris que le dialogue peut être verbal, mais aussi gestuel ; or, le dialogue peut bien s'établir par l'intermédiaire de gestes, de mouvements, de regards. Ce dialogue est donc suggéré par les didascalies.

Le développement de la motivation a contribué de façon décisive à la pratique théâtrale qui suppose un grand investissement personnel et, par conséquent, rien ne peut être réalisé sans l'adhésion du participant. J'ai confirmé, en tant qu'animatrice, que monter et réaliser un projet théâtre, c'est favoriser l'interdisciplinarité, gérer la vie de l'atelier en y introduisant la notion de projet. C'est aussi motiver l'expression écrite et orale, l'expression artistique et corporelle. De plus, c'est travailler en équipe, aborder les textes de façon variée, suivant une approche pédagogique qui relie toutes les formes de travail : lire, écrire, jouer, regarder.

Enfin, j'ai conclu que l'enseignant/participant n'est pas un simple consommateur : il faut rapidement éveiller sa curiosité et son plaisir. Le participant à un atelier d'écriture créative théâtrale doit devenir acteur dans tous les sens du terme, réfléchir sur son action dans l'activité théâtre, partager, s'investir, ressentir le plaisir d'écrire et de jouer.

Références bibliographiques

AMIEL P. (dir.), 1987, *Dictionnaire Pratique du Français*, Paris, Hachette.

AUGÉ H., BOROT M.-F. et VIELMAS M., 1981, *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Paris, CLE International, coll. « Le Français sans frontières ».

- BARA S., BONVALLET M. et RODIER C., 2011, *Écritures créatives*, Grenoble, PUG, coll. « Les Outils malins du FLE ».
- BERNAOCE M., 2006, « L'atelier d'écriture théâtrale », *Le Français aujourd'hui*, n° 153, p. 61-68.
- BONIFACE C., 1992, *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz.
- CHAVRET P. et al., 1992, *Pour pratiquer les textes de théâtre*, Bruxelles, De Boeck.
- COFIDOU A. [ΚΟΦΙΔΟΥ Α.], 2005, « Ο Βασιλιάς Μίδας του Τζιάννι Ροντάρι: Μία θεατρική ανάγνωση », στο Τ. ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ και Κ. ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός, σελ. 195-225 (en grec) [« Le roi Midas de Gianni Rodari : une lecture théâtrale », in Τ. ΚΑΛΟΥΡΟΥ et Κ. ΛΑΛΑΓΙΑΝΝΗ (dir.), *La littérature à l'école : approches théoriques et applications didactiques au primaire*, Athènes, Tipothito-Dardanos, p. 195-225].
- , 2009, « Approche interdisciplinaire de l'apprentissage dans la classe de FLE. Étudier une fable de La Fontaine », *Communication*, n° 102, Thessalonique, A.P.L.F. G.N., p. 28-31.
- , 2012, « Apprendre à gérer la différence en classe de FLE. Différencier par la poésie », *Contact+*, n° 59, Athènes, APF f.u.-Grèce, p. 43-52.
- [ΚΟΦΙΔΟΥ Α.], 2015, « Οι θεατρικές τεχνικές και πρακτικές ως μέσο κινητοποίησης του εκπαιδευτικού και του μαθητή σε δράσεις καινοτομίας και δημιουργικότητας στη διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας », *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου (23-25 Οκτωβρίου 2015) για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας (ΕΕΠΕΚ)*, Λάρισα, Ε.Ε.Π.Ε.Κ., 8-18.
- , 2016, « Co-construction, interactivité et écriture créative d'une saynète », *Communication*, nos 2-3, Thessalonique, A.P.L.F. G.N., p. 13-14.
- , 2017, « Créer et animer un projet animation théâtre ou comment innover et réussir en classe de FLE », dans C. ΝΙΚΟΥ (dir.), « Se renouveler pour continuer », *CONTACTES, Actes du grand séminaire de rentrée 2015*, Athènes, APF f.u.-Grèce, p. 30-43.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, coll. « Didactique (FLE) ».
- GALISSON R. et COSTE D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GARGALIANOS S. [ΓΑΡΓΑΛΙΑΝΟΣ Σ.], 2011, « Δραματοποίηση παραμυθιών των Αδελφών Grimm για παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση της θεατρικής ομάδας του Yale University », *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 99-100, σελ. 11-23 (en grec) [« Dramatisation de contes des frères Grimm pour des enfants à l'école élémentaire et à l'école maternelle : le cas du groupe théâtral de l'Université Yale », *Ta ekpédeftika*, nos 99-100, p. 11-23].
- LA FONTAINE J. de, 1993, *Fables*, Paris, Booking International.
- PAVIS P., 1996, *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Dunod, coll. « Dictionnaire ».

- PAYET A., 2010, *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris, CLE International, coll. « Techniques et Pratiques de classe ».
- PERETTI DE I., 2010, « Théâtre de jeunesse et développement des compétences de lecture littéraire au cycle 3 », *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, 25, 26 et 27 mars 2010, Genève, XI^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, colloque organisé par le GRAFE (Groupe de recherche en analyse du français enseigné), en collaboration avec l'Université de Genève, la HEP Lausanne et l'Université de Lausanne. Disponible sur : <http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/de%20Peretti%202010.pdf>.
- PIERRA G., 2001, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan.
- PIERRE M. et TREFFONDIER F., 2012, *Jeux de théâtre*, Grenoble, PUG, coll. « Les Outils malins du FLE ».
- RYNGAERT J.-P., 1991, *Introduction à l'analyse du Théâtre*, Paris, Bordas.
- SAGAN F., 1989, *La Cigale et la Fourmi, 30 versions inédites*, Paris, Safrat.
- SANGSUE D., 1994, *La parodie*, Paris, Hachette, coll. « Contours littéraires ».
- VANDENDORPE C., 1989, « Lire des fables pour apprendre à lire », *Québec français*, vol. 74, p. 30-33.
- VANDERHEYDE V., 2001, « L'écriture créative en classe de français langue étrangère ». Le résumé de l'article est disponible sur : <http://elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers_ecrit_creative_en_cl_de_fle.pdf>.

Notes

¹ La transposition se définit en termes de production d'un nouveau texte, dans le registre du dialogue.

ANNEXE

Pastiche dérivé de la fable de La Fontaine « Le Corbeau et le Renard », produit par un groupe de participants, au cours de la réalisation de l'atelier d'écriture créative au 9^e Congrès International et Panhellénique des Professeurs de Français à Athènes, le dimanche 23 octobre 2016.

Maître Corbeau, sur un arbre tout nu
 Portait à sa tête un chapeau
 Maître Renard à la recherche d'un troupeau
 Lui tint tout exprès ce petit mot
 — Hé bonjour Corbeau, que vous êtes beau !
 Sans mentir votre plumage
 Ne témoigne point de votre âge
 Pourquoi couvrez-vous d'un tel tissage ?
 A ces mots le Corbeau
 Lui tint d'un air bête :

Vas-y, prends ma casquette !
Mieux vaut perdre son chapeau que sa tête !

Saynète dérivée de la fable de La Fontaine « La Cigale et la Fourmi », produite par un groupe de participants, au cours de la réalisation de l'atelier d'écriture créative au 9^e Congrès International et Panhellenique des Professeurs de Français à Athènes, le dimanche 23 octobre 2016.

Cigale : Ma chère Fourmi bonjour !
Fourmi : Salut ! Madame la Cigale. Sur quel chêne chantez-vous ?
Cigale : Sur le même comme toujours.
Fourmi : Je viendrai vous écouter.
Cigale : Mais je ne peux plus chanter, maintenant je suis crevée et j'ai faim.
Fourmi : Vous avez faim ? Dommage ! Encore une fois j'ai raté la performance.
Cigale : Si vous me donnez une miette je chanterai à l'instant.
La... la... la... votre miette m'aidera.
Fourmi (applaudit) : Voilà une miette.
Cigale : une miette ? Quelle avarice !

Saynète dérivée de la fable de La Fontaine « Le Corbeau et le Renard », produite par un groupe de participants, au cours de la réalisation d'un atelier d'écriture créative à la ville de Katerini, le mardi 19 avril 2016.

Narrateur : Il était une fois dans la forêt un corbeau qui portait des lunettes rouges, il en était flatté. Et voilà, au pied de l'arbre un renard qui arrive.
Renard : Bonjour cher corbeau ! Qu'il fait beau aujourd'hui ! Qu'elles sont belles vos lunettes ! Je peux les essayer ?
Corbeau : Eh bien non. Le soleil brille trop.
Renard : Je voudrais voir vos beaux yeux.
Corbeau : De beaux yeux, moi ?
Narrateur : Et il ôte ses lunettes rouges. Le renard attrape les lunettes.
Renard : Cher corbeau il ne faut pas se confier aux autres.
Narrateur : Et le pauvre corbeau reste sans lunettes.

Le concours national de la francophonie et la pédagogie de projet au primaire

Véronique DANILIDOU
Enseignement public

Le concours national de la francophonie, un concours ouvert à tous les apprenants de français, est organisé chaque année par l'Institut Français de Grèce (IFG) en partenariat avec les Ambassades francophones en Grèce et le Ministère Hellénique de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes. Il s'agit d'une initiative très réussie et populaire qui réunit tous les mois de février dans les locaux de l'IFG une foule joyeuse de jeunes participants qui ont eu la chance d'être les lauréats de l'année. Le sujet du concours a toujours un rapport avec la culture grecque et française, et il est choisi en fonction de l'âge des apprenants et de leurs intérêts. Bien que la participation à un concours ne constitue que le prétexte pour travailler avec nos élèves autrement, animer nos cours et échapper à la routine scolaire, elle a, tout de même, des apports considérables. Cette approche, qui présente des similitudes avec la théorie de « learning by doing » de John Dewey, incite les apprenants à passer à l'action pour arriver à une œuvre exécutée avec succès. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) attribue une grande importance à ce type d'approche qui se différencie de celle communicative des années 1990. Voyons, d'abord, ce que dit le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) à ce propos :

La perspective privilégiée [...] est, très généralement aussi, 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 (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

La langue étrangère, pour ainsi dire, ne devrait pas être considérée comme un simple instrument de communication. Selon cette conception innovante, les apprenants d'une langue ne veulent pas et n'ont pas seulement besoin de communiquer. La communication ne constitue plus une fin en soi. Tous les êtres humains s'intéressent à agir et à créer dans un contexte donné (salle de classe, école, commune, ville, pays, etc.). C'est pourquoi, l'école pourrait et devrait devenir un lieu d'action sociale, une microsociété, qui prépare pour une action sociale au sens plus large. La classe constitue un lieu de co-actions selon le terme utilisé par Christian Puren (2002 : 7), « dans le sens d'actions communes à finalité collective ». La langue est, sans aucun doute, un outil de communication indispensable mais elle n'est pas le seul. Dans cette

optique, la communication ne vise pas le simple échange d'informations. Si on y réfléchit, la simple acquisition d'informations ne sert à rien, en réalité, si elle est démunie d'une finalité fonctionnelle. L'objectif ultérieur de la communication est la réalisation d'une action collective qui, aujourd'hui, s'effectue dans le contexte scolaire mais qui, demain, pourra prendre des dimensions plus étendues dans nos sociétés globalisantes. En outre, les compétences acquises par les apprenants, petit à petit, grâce à cette approche, leur seront utiles plus tard dans leur vie professionnelle (voire, par exemple, dans le monde des entreprises). Pourtant, il est souvent difficile de rendre cette approche pragmatique et applicable dans nos classes de langue à cause des conditions actuelles qui obligent les enseignants des écoles publiques, en particulier, à travailler dans plusieurs établissements et à changer de lieu de travail presque chaque année. Bref, nous sommes à la recherche de méthodes de travail à l'aide desquelles il sera possible de passer de la théorie à la pratique. C'est exactement l'élaboration de mini-projets, de petites co-actions, présentés au concours de la francophonie qui, pendant les dernières années, nous a permis d'initier nos apprenants à la pédagogie du projet (Bordallo et Ginestet, 1995 ; Perrihon, 2009) et à ses notions clés.

La pédagogie du projet grâce à ses fonctions multiples et variées renouvelle l'enseignement du FLE et ouvre de nouvelles perspectives dans le rôle de l'École et la profession de l'enseignant de toutes les disciplines. À notre avis, c'est une autre façon de concevoir la notion de l'Éducation en général. Ces fonctions sont les suivantes :

1. La fonction synergique

Le mot « synergie », *synergia* en grec, signifie « coopération ». Les définitions données par divers dictionnaires sont très éloquentes. Citons-en les plus caractéristiques :

- a) Mise en commun de plusieurs actions concourant à un effet unique et aboutissant à une économie de moyens (Larousse).
- b) Mise en commun de moyens qui se renforcent entre eux pour aboutir à un même but (<www.linternaute.com>).
- c) Action coordonnée dans l'accomplissement d'une fonction (<<https://dictionnaire.reverso.net/>>).

Dans tous les cas, on parle d'une action commune, d'une œuvre réalisée par un groupe de personnes, une sorte de collectivité qui réunit ses forces et ses connaissances. Il est évident que pour l'exécution d'un projet tous les membres du groupe-classe sont nécessaires et leur contribution est indispensable. Du plus faible au plus fort, ils participent tous et personne n'est exclu.

Comme dans la société, les enfants apprennent à collaborer, à coexister, à mettre en commun leurs talents et leurs connaissances pour atteindre un objectif collectif préétabli en commun accord. Les apprenants deviennent des partenaires, ils partagent leurs responsabilités et ils sont tous égaux. En conséquence, l'émulation, l'égalité et la solidarité s'érigent en prin-

cipes clés de l'École en tant qu'institution. Le projet finalisé ressemble à un édifice, une construction qui appartient à tous les membres de la classe, qui se réalise graduellement pour devenir à la fin une œuvre complète dans laquelle chaque apprenant pourra reconnaître sa contribution et en être fier.

2. La fonction sociale interactive

Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 18) précise que :

dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent également s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse.

Dans les échanges oraux authentiques, donc, les tours de parole ne sont pas toujours respectés. La communication, pourtant, même quand plusieurs interlocuteurs parlent en même temps est réalisable, et cela est une observation quotidienne dans toutes les classes scolaires remplies de jeunes enfants. Pendant l'exécution d'un projet, l'interaction n'est pas fictive. Au contraire, les participants utilisent tous les moyens qu'ils ont à leur disposition pour écouter et être écoutés, comprendre et être compris (gestes, interjections, cris, rires, mimétique), ce qui rend cette activité encore plus intéressante et fructueuse du point de vue pédagogique.

3. La fonction pédagogique

Les apprenants utilisent tout leur potentiel, ils mettent tous leurs savoirs (-faire, -être, -apprendre) au service du groupe. Ces savoirs deviennent un don collectif offert au groupe, c'est la source dans laquelle on va puiser pour résoudre les problèmes rencontrés et remédier aux difficultés. Toutefois, il y a ici un point délicat auquel on doit faire attention : cette pédagogie n'aime pas du tout l'inertie et la passivité. L'apprenant doit se mobiliser afin de trouver les moyens pour la solution d'un problème. Il peut être soutenu par les autres mais, eux, en aucun cas, ne devront faire le travail pour lui. On veille à faciliter la tâche de ceux qui se fatiguent. Une tâche trop dure risque de devenir désagréable et de provoquer l'ennui et le refus de la part de l'apprenant. Il serait préférable de choisir un projet doté de flexibilité et de souplesse qui offre des alternatives et le rôle des participants doit être interchangeable, le cas échéant.

4. La fonction créative

Grâce au projet, les apprenants trouvent les procédés pour devenir plus créatifs tout en faisant appel à leur imagination et à leurs talents. L'introduction de l'art, les techniques artistiques employées pour s'exprimer aident considérablement ceux qui sont plus introvertis, timides ou faibles à s'intégrer dans le groupe de travail et à se sentir utiles et importants. Il est

à noter que, très fréquemment, les productions artistiques de ce type d'apprenants nous surprennent par l'intérêt et l'originalité qu'elles présentent. L'expérience montre que l'utilisation de la couleur rend, par exemple, l'activité de l'écrit plus attrayante pour tous. Le dessin, la peinture, le bricolage, le collage et tous les travaux manuels sont des activités qui provoquent un grand enthousiasme chez nos jeunes publics, et elles devraient occuper une place importante dans notre planification.

5. La fonction formative

Le projet doit se réaliser dans un certain délai. Au primaire, il est préférable de ne pas choisir des projets de longue durée, vu qu'il est assez difficile de garder l'intérêt de nos élèves vif pour longtemps. Sachant qu'il y a une date-limite pour l'envoi de leurs productions, les élèves apprennent à s'organiser et comprennent qu'ils sont obligés à respecter la programmation préétablie.

6. La fonction évaluative

Devant le produit final, l'enseignant peut évaluer les compétences acquises des apprenants, diagnostiquer les lacunes et essayer d'y remédier. Ainsi, l'évaluation effectuée devient plus complète, moins scolaire, plus créative et certainement plus attrayante, pas seulement pour les élèves mais, aussi, pour nous, enseignants. De plus, le projet nous offre une alternative pour éviter les contrôles de fin de trimestre qui ne peuvent donner qu'une image très restreinte des progrès accomplis par nos élèves. Ce type d'évaluation tient compte, apparemment, de l'effort, de l'envie de participer, de la bonne conduite tout au long du travail, du respect des règles et ne se réduit pas à une note stricte et stérile qui, selon nous, ne dit pas grand-chose ni aux élèves ni à leurs parents qui s'en préoccupent d'une manière parfois trop excessive et stressante. Évaluer une classe qui a participé à un ou plusieurs projet(s) au cours de l'année, ouvre la voie vers une évaluation descriptive et analytique, seule ou en combinaison avec la notation traditionnelle. Il est certain qu'une telle évaluation ne peut pas être appliquée d'un jour à l'autre vu qu'elle n'est nullement facile et simple pour les enseignants qui auront besoin d'une formation spécialisée. Les avantages pour les élèves du primaire qui nous concernent ici, en particulier, ne sont pas du tout négligeables, et nous croyons que les associations de professeurs doivent être invitées à participer à un dialogue ouvert et public avec le Ministère Hellénique de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes sur ce sujet.

7. La fonction stratégique

L'apprenant, conscient du fait qu'il ne peut pas abandonner l'effort de peur de compromettre le produit final, met en place sa propre stratégie pour résoudre un problème. Quand il rencontre un obstacle, il ne reste pas passif mais essaie de trouver un moyen de résoudre le problème en s'adressant à un autre membre du groupe pour demander de l'aide ou en ayant

recours à des supports supplémentaires, des livres, des sites Internet (ou sites Web), etc.

8. Les tâches

Selon l'approche actionnelle, la tâche que l'apprenant doit accomplir tient un rôle primordial. Pour les élèves du primaire dont il est question dans le présent travail, cette tâche doit contenir un côté ludique considérable pour motiver encore plus les enfants de cet âge. Les tâches doivent avoir un degré de difficulté croissant pour qu'elles réussissent à impliquer tous les apprenants et surtout ceux qui rencontrent des difficultés dans leur apprentissage.

9. La planification

Une planification détaillée continue à être le mot d'ordre pour l'enseignant qui décide de se lancer à des projets comme ceux que nous avons préparés pour le concours de la francophonie. Pendant la réalisation d'un tel projet, il est évident que l'on s'amuse en apprenant et qu'on apprend en s'amusant, mais cela, dans une classe scolaire, ne veut pas dire bruit, moqueries, manque de respect aux règles de bonne conduite et confusion. Il y a donc certaines précautions à prendre avant la signature du « contrat de travail » que l'on stipule pour la réalisation du projet. Ce contrat permet à l'apprenant de prendre part de manière active à son apprentissage. De cette façon, de l'apprenant-récepteur passif des approches traditionnelles on passe à l'apprenant-sujet actant au même titre que l'enseignant. Cette participation active intrigue les jeunes élèves et attire leur attention. Le fait qu'ils sont ceux qui décident de ce qu'ils vont faire en classe pour arriver à un produit final ne peut que les inciter à faire de leur mieux et à vouloir apprendre davantage. Ils doivent prendre une décision collective, ils doivent tous s'engager à agir ensemble pour arriver à un résultat concret. De cette façon, leurs efforts se matérialisent et la question « Pourquoi apprendre le français ? » trouve enfin une réponse immédiate et tangible.

10. Travail en groupe et aménagement spatial

Pour la réalisation du projet, le travail en groupe est, la plupart du temps, la méthode de travail par excellence. L'organisation du travail collectif est assez exigeante et la première leçon que nos jeunes élèves doivent apprendre est le respect des règles de bonne conduite en classe. Dans ce cas-là, un différent aménagement spatial pourrait s'avérer d'une grande utilité. Pour éviter le bruit et le bavardage, il serait mieux d'installer les groupes le plus loin possible l'un de l'autre. Si on travaille dans la salle d'informatique, il vaut mieux laisser un espace vide entre chaque groupe d'élèves. L'aménagement devrait, en même temps, favoriser la mobilité des participants. N'oublions pas qu'au primaire, il est impossible et pas du tout souhaitable d'avoir une classe où personne ne bouge, et les enfants doivent avoir la possibilité d'interagir dans le groupe pour s'entraider, échanger des idées, discuter, réfléchir, négocier, se mettre d'accord, apprendre à défendre leur opinion et à arriver à un compromis pour trou-

ver des solutions. Il est attendu que cette interaction s'avère parfois assez bruyante et c'est à l'enseignant de juger quand il doit intervenir pour rendre l'ambiance plus calme et contrôlée.

11. Types de projet en FLE

Voici une liste, non exhaustive, des projets qui pourraient être réalisés à l'école en tenant, bien sûr, compte des intérêts personnels, des préférences, des caractéristiques des publics visés (comme, par exemple, la proportion garçons-filles), des rapports entretenus entre les membres du groupe, mais aussi d'autres paramètres comme l'équipement technologique disponible, la possibilité de collaboration avec les collègues des autres disciplines ou les parents, si nécessaire, le coût du matériel employé, l'éventualité de continuer le travail en groupe à la maison ou en dehors de l'école, etc.

- Enquête, sondage d'opinion, interview ;
- Réalisation d'un court-métrage, d'un montage de photos ou de diapos sur un sujet précis (environnement, art, santé, histoire), d'un cédérom, d'une pièce de théâtre, de saynètes (sketchs), d'un jeu médiatique, d'un blog ;
- Exposition de peinture, organisation d'une kermesse, d'un bazar (Noël), d'une fête, d'un buffet pour la fin de l'année ;
- Création d'un album scolaire, d'un livre de fables, de nouvelles, de poèmes, d'un journal scolaire, d'un jeu de société, etc. ;
- Organisation d'une action sociale (recyclage, nettoyage, etc.), d'une excursion, d'une visite à un musée, d'une journée consacrée aux sports, etc. ;
- Création de cartes postales, d'une affiche, d'un dépliant touristique, etc.

12. Les étapes de la pédagogie de projet : préparez, exécutez, évaluez !

- Choix en commun du projet à réaliser – propositions ;
 - Remue-méninges avec l'ensemble de la classe (échange d'idées sur la forme, le contenu, les dimensions et les caractéristiques générales du projet) ;
 - Identification des moyens nécessaires à la réalisation du projet ;
 - Organisation du travail, planification (volume d'heures) ;
 - Répartition des tâches ;
 - Rédaction, révision et correction des documents écrits ;
 - Exposition, sélection et assemblage des contributions ;
 - Création artistique ;
-

- Évaluation du projet à trois phases : auto-évaluation, évaluation du travail effectué par les autres et évaluation sommative du produit final (avec un questionnaire anonyme ou pas et/ou une discussion avec l'ensemble de la classe) ;
- Présentation du produit final au public concerné.

13. La planification effectuée par l'enseignant

- Les participants (noms, prénoms, âge) ;
- Les responsabilités de chacun (création d'une grille avec le nom de l'apprenant et la tâche à accomplir) ;
- La durée du travail (faire un emploi du temps détaillé, compter exactement le nombre de séances prévues, noter la date exacte de la remise ou de la présentation du projet) ;
- Le volume de travail par séance ;
- Le matériel à utiliser (matériel souhaité/alternatif, déjà disponible, à acquérir...) ;
- Mise au courant du Directeur, des collègues et des parents (demander une autorisation de leur part si nécessaire, informer, expliquer, présenter un résumé du projet entrepris).

14. Le rôle de l'enseignant

- Il veille au respect des délais ;
 - Pendant les différentes interactions, il fait attention à ce que les apprenants se concentrent sur leur tâche et ne gaspillent pas leur temps à d'autres activités ;
 - Il aide les apprenants en difficulté à s'intégrer au groupe et à interagir avec les autres en favorisant la communication entre eux ;
 - Il aide à l'échange des informations ;
 - Il contrôle l'évolution du projet ;
 - Il encourage, incite, donne son avis, félicite ;
 - S'il trouve que le projet perd son sens, traîne ou prend une forme autre que celle attendue et souhaitée, il (re)donne des consignes, il rappelle les objectifs, il dirige à nouveau le travail vers la direction appropriée en laissant l'initiative aux apprenants ;
 - Il collabore avec les apprenants, il exprime son opinion ;
 - Il constitue une personne-ressource, toujours disponible, ouverte aux idées des enfants, de bonne humeur, patiente, bienveillante, sans être très exigeante ou critique. Les enfants, au fond, désirent l'approbation de l'enseignant et la qualité de la relation
-

avec les apprenants va se refléter directement dans la forme du produit final. Établir une ambiance de confiance, de respect, d'intercompréhension, de tolérance et surtout d'affectivité sincère, à laquelle les enfants de cet âge sont très sensibles et intuitifs, est la tâche suprême de l'enseignant.

15. Le produit final

La satisfaction ressentie par les apprenants à la fin du travail et devant le produit final constitue une forte source de motivation et de joie. Le fait que les élèves constatent que leurs efforts communs ont abouti à une œuvre réussie et complète qu'ils peuvent exposer au public les rend fiers et les incite à progresser, à faire des pas en avant. Le projet renforce les liens dans le groupe-classe et offre aux participants la possibilité d'avoir une preuve indéniable du progrès accompli dans l'acquisition de la langue française. Les apprenants se sentent mieux et en tant que personnalités deviennent meilleurs.

16. De la pédagogie du projet à la pédagogie de la coopération

La pratique de la pédagogie du projet nous montre le chemin vers une pédagogie dite de la coopération. Une coopération qui, de nos jours, acquiert une importance particulière. Nos jeunes concitoyens grandissent dans une époque où l'Homme devrait repenser son statut social et passer d'une attitude individualiste à une mentalité qui prône le bien collectif, la socialisation et la tolérance. L'École devrait accorder une place primordiale à l'entraide, la solidarité, la synergie, la négociation, le respect aux différences, l'intégration de tous, le droit à l'expression personnelle, l'effort commun pour l'accomplissement d'un but, fruit de cette collaboration.

Concluons en citant les paroles de Gamble (2002 : 31) dans son article intitulé « Pour une pédagogie de la coopération » :

La pédagogie de la coopération exige des changements dans la façon de fonctionner de l'école. Le débat qu'elle devrait susciter au sein des institutions scolaires pourrait faciliter le climat en vue de transformer l'école en un véritable lieu d'accueil, de coopération, d'entraide et de solidarité, lui permettant ainsi de mieux remplir son rôle d'instrument de paix et de justice. L'avènement d'une société juste où les individus et les groupes peuvent s'épanouir ne peut se faire sans que les êtres humains apprennent à travailler ensemble et à solutionner leurs inévitables conflits dans le respect mutuel.

Heureux qui comme enseignant aura à sa disposition un jardin secret de petites créatures qui constituent chacune une fleur unique dotée de couleurs, de caractéristiques, de qualités, d'origine et une histoire différentes. Le fait que toutes ces fleurs se trouvent réunies dans notre classe offre à nous, enseignants et adultes, une occasion qu'il serait dommage de manquer :

si on réussissait à les faire travailler ensemble pour réaliser un projet collectif à but social, cette œuvre semblerait à un bouquet de fleurs qui rendrait nos écoles meilleures et notre enseignement plus efficace. Et encore... Tous ces enfants qui s'agitent pacifiquement autour de nous comme dans une véritable ruche coopérative qui bourdonne d'énergie, ont la capacité de rendre notre vie sur cette terre où nous nous sommes trouvés, par hasard, l'un à côté de l'autre, plus complète, plus productive, plus heureuse et moins pénible...

Références bibliographiques

- BORDALLO I. et GINESTET J.-P., 1995, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette-Éducation, coll. « Pédagogie pour demain. Nouvelles approches ».
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- GAMBLE J., 2002, « Pour une pédagogie de la coopération », *Éducation et francophonie*, vol. XXX, n° 2, p. 188-219. Disponible sur : <http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXX_2_188.pdf>.
- PERRICHON É., 2009, « Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective », *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n° 6, p. 91-111. Disponible sur : <<http://www.gerflint.fr/Base/Baltique6/perrichon.pdf>>.
- PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues Modernes*, n° 3, p. 55-71. Disponible sur : <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>> et <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>>.

ANNEXE

Vous trouverez ci-dessous, à titre d'exemple, la présentation du projet réalisé par les élèves de la 6^e classe de l'École primaire d'Anthoussa pour le concours national de la francophonie de 2016, qui avait comme sujet *Le goût des mots*. Ce mini-projet intitulé « Venez goûter les produits prodiges de la nature grecque ! » a été une des participations lauréates au niveau primaire, et il été préparé et exécuté par une classe d'apprenants qui, entre eux, avaient l'habitude de s'appeler « Les super 18 » !

Consigne du concours, niveau primaire :

Comment parler de la moussaka, des dolmades, du tzatziki ou de toute autre recette grecque à des enfants français de votre âge et comment leur donner envie, leur « donner l'eau à la bouche » comme nous disons en France ?

Faites-leur découvrir et aimer le goût de la cuisine grecque et des recettes de votre région et pourquoi pas des régions d'origine de chacune de vos familles.

Quels aliments, quelles recettes allez-vous leur conseiller et leur faire découvrir ? Et pourquoi ? (parce que cette recette est bonne pour la santé ? parce qu'elle a une drôle d'histoire ? parce qu'on ne la cuisine qu'à certaines occasions ?...).

Comment allez-vous leur faire découvrir ? Allez-vous leur montrer comment réaliser ce/ces plat(s) ? Comment allez-vous leur parler du goût de cette/ces recette(s) ? En utilisant des mots, des images, des comparaisons.

Le « plat principal » a été préparé dans les locaux de notre école par ce club des « grands » créateurs qui ont prouvé qu'ils sont des experts en gastronomie grecque et, aussi, très gourmands !

Durée de travail : 2 mois.

Niveau de français : A1-A2 du CECRL.

Conseillères gastronomiques : les mères et les grands-mères des apprenants.

Conseillers techniques : les pères qui se sont souvenus de leur enfance.

Grands supporteurs du projet : nos collègues de toutes les disciplines qui font un excellent travail à l'école et le Directeur qui aiment vraiment le français et ils ont tout fait pour nous aider.

Matériel utilisé : tubes de colle, feutres et stylos colorés, feuilles de papiers canson, pâte à modeler, agrafeuse, ciseaux.

Support technique : ordinateur et imprimante.

Ressources : Pour la réalisation de ce travail nous avons consulté les ressources proposées par l'IFG, et des sites comme « Bonjour de France » et « TV5 Monde ».

La participation était composée d'une maquette construite avec de la pâte à modeler qui représentait un paysage caractéristique de la nature grecque, de la terre qui offre tous ces produits miraculeux. De plus petits morceaux (deux petits sapins) jusqu'aux plus grands (une ferme avec ses animaux qui se trouvaient même dans son intérieur), c'était une création à laquelle toute la classe a contribué avec un enthousiasme vraiment inattendu. Il est à noter qu'à l'époque, dans cette école, la matière des Arts n'était pas enseignée par un professeur spécialisé à l'Enseignement esthétique. Cette maquette était accompagnée du « Cahier du bon goût » et de son annexe. Le premier contenait les productions écrites des apprenants et le second un lexique français-grec élaboré par les participants. Les productions écrites étaient de petits poèmes, deux articles de journal, un conte, une lettre et différents points de vue et témoignages sur le sujet abordé. Ces productions avaient été mises dans une boîte-cadeau, faite à la main, et envoyée au jury du concours. La couverture de la boîte intitulée « L'olivier sacré » était une création personnelle d'un des apprenants.

Objectifs généraux :

- Parler de la nature grecque et de ses produits-prodiges à de jeunes français dans le but de leur donner envie de les connaître de près, de les rechercher là où ils habitent et de les goûter ;
- Informer sur nos habitudes alimentaires, nos médicaments naturels, promouvoir à l'étranger l'image d'un pays lié à ses traditions même sur le plan gastronomique et convaincre de ses valeurs nutritionnelles et diététiques inaltérables au fil du temps ;
- Apprendre à utiliser l'humour, la sensibilité, la poésie et l'art ainsi que les savoirs scientifiques et l'argumentation pour persuader le public de la particularité et de la qualité de la gastronomie grecque.

Objectifs linguistiques :

- Apprendre à reconnaître et à utiliser un vocabulaire qui a un rapport avec la cuisine, les ingrédients, les plats, les lieux où on trouve et on cultive ces produits, leurs qualités et leur goût ;
- Exprimer la préférence, les goûts personnels, l'opinion ;
- Donner des conseils, convaincre, argumenter.

Objectifs morphosyntaxiques :

- Impératif présent, conditionnel présent pour donner des conseils. Règles de dérivation de mots de la même famille ;
- Savoir distinguer et respecter la typologie d'un poème, d'une lettre informelle, d'un article de presse.

Objectifs interculturels :

- Chercher les différences entre la culture gastronomique grecque et celle des autres pays ;
- Parler des coutumes et des traditions grecques par rapport aux habitudes alimentaires et chercher à comprendre les raisons de ces différences.

Objectifs esthétiques :

- Déployer son talent artistique dans le but de construire une maquette sur un thème précis à l'aide d'un matériel donné comme la pâte à modeler.
-

Objectifs socioculturels dans le cadre de la pédagogie du projet et de la diversification des tâches selon les caractéristiques du public :

- Apprendre à travailler ensemble pour la réalisation d'un projet commun et collectif qui aura un résultat à exporter ;
- Apprendre à coopérer, à s'entraider, à négocier, à planifier, à arriver à un compromis, à respecter l'opinion de l'autre.

Objectifs heuristiques :

- Apprendre à chercher sur Internet des informations précises, à utiliser les dictionnaires et les encyclopédies, à consulter des guides et des livres qui traitent du sujet de la recherche effectuée.

Planification

1^{re} étape

- Sensibilisation, introduction au sujet du concours, travail en grec avec l'ensemble de la classe, remue-méninges pour trouver les informations nécessaires, approche globale. Questions ouvertes, discussion avec le groupe classe sur la gastronomie grecque, ses caractéristiques, les préférences des apprenants, les habitudes alimentaires de notre pays aujourd'hui et autrefois.
- Travail à faire à la maison : répondre à un questionnaire, consulter les parents et les grands-parents sur le sujet abordé.
- Proposer aux apprenants de réaliser une maquette qui représente la nature grecque et tout ce qui la compose. Travail individuelle et en groupe.
- Les créations des apprenants se sont réalisées petit à petit à l'école et à la maison.
- L'assemblage a été fait pendant les récréations avec de petits groupes d'apprenants.

2^{de} étape

- Correction des réponses données par les apprenants au questionnaire et classement des termes utilisés afin de créer un petit lexique à titre indicatif pour aider les enfants à rédiger leurs textes. Le fait que la salle de classe est munie d'un ordinateur a aidé au travail de recherche des mots, des photos et la consultation de ressources comme celle de « Dis-moi dix mots » et de dictionnaires. Les apprenants qui ont préféré écrire des poèmes, ils les ont écrits d'abord en grec, puis ils les ont récités en classe. Dans certains cas, les autres apprenants ont proposé une version différente qui rimait.
 - La rédaction des textes, comme attendu, a duré beaucoup, et elle a constitué le travail
-

le plus exigeant tant de la part des élèves que de la part de l'enseignante. Elle a été réalisée lentement en essayant de ne pas traduire les productions des apprenants et de ne pas faire le travail pour eux ; il s'agissait de les guider petit à petit à remplir les lacunes, à chercher le vocabulaire nécessaire, à conjuguer les verbes correctement, à respecter la syntaxe et la grammaire française.

- Comme attendu, l'enseignante, toujours à l'écoute des besoins des apprenants, tenait plusieurs rôles qui s'alternaient selon le cas : médiatrice, personne-ressource, dépanneur, co-actrice, conseillère, aide-mémoire, etc. Il est évident qu'elle essayait de proposer des solutions toutes les fois que le groupe rencontrait des difficultés sans imposer son point de vue, pour ne pas décourager ou fatiguer trop les élèves. De cette façon, la version finale des productions écrites a été le produit d'un choix conscient de la part des participants.

Travail sur les « dix mots de la francophonie » proposés pour le concours de 2016 :

*dépanneur, ristrette, vigousse, lumerotte, tap-tap, chafouin,
champagné, dracher, fada, poudrerie.*

Procédure

- Visualisation des vidéo-clips du site « Dis-moi dix mots » ;
- Formulation d'hypothèses sur la signification, l'origine et la sonorité de ces mots ;
- Recherche de dérivés, de synonymes et d'antonymes ;
- Traduction libre.

Bilan

Grâce à ce projet, les apprenants se sont amusés à apprendre et à créer en utilisant la langue française. Ils ont acquis une assez grande partie du lexique et des expressions étudiées qui ont fait l'objet de révision et de réutilisation tout au long de l'année. Ils ont eu la possibilité d'approfondir le sujet de la gastronomie grecque et française à l'aide d'activités supplémentaires, de jeux et de créations artistiques. Cette expérience nous a montré, une fois de plus, que les apprenants de la dernière classe de l'école primaire ont besoin de tels projets concrets et pratiques pour garder un bon souvenir de l'apprentissage du français et avoir envie de continuer à apprendre cette langue magique, ce que nous souhaitons vivement.

Pour clore cette brève présentation, nous rappellerons deux des poèmes écrits par les apprenants. Le premier, humoristique, porte le nom du plat préféré des enfants et l'autre, plus lyrique, est inspiré de l'olivier, le symbole éternel de notre pays, la Grèce !

Le souvlaki	L'olivier
<p><i>Le souvlaki un plat gourmet qui est très bon pour la santé.</i></p> <p><i>Quand nous sortons nous le mangeons. Avec plaisir nous le goûtons !</i></p> <p><i>Tomates, frites et tzatziki, il est joli, tu viens ici ?</i></p> <p><i>Pourtant il faut que tu le saches, c'est pas sucré, c'est pas une glace !</i></p> <p><i>Alors maintenant, je vous salue ! Mon souvlaki vient d'être servi !</i></p> <div data-bbox="253 891 598 1110"> </div> <div data-bbox="253 1130 598 1349"> </div>	<p><i>Le feuillage en argent Cache un olivier savant.</i></p> <p><i>Prêt et mûr de longtemps Voilà qu'il nous attend.</i></p> <p><i>La récolte recueillie De l'huile verte bénie !</i></p> <div data-bbox="643 891 988 1110"> </div> <div data-bbox="643 1130 988 1349"> </div>

Entraide et Solidarité : de la classe de FLE à une société de citoyens sensibilisés

Olga DASKALOPOULOU
Écoles Arsakeia de Psychiko

Angeliki GEORGAKOPOULOU
Écoles Arsakeia-Tositseia d'Ékali

Érie LIAKOU
Écoles Arsakeia de Psychiko

Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère est un long chemin à parcourir, un chemin où des compétences diverses sont mobilisées : l'apprenant est invité à réagir face à des stimuli de différentes natures, à conceptualiser et souvent à créer. Son imagination est un outil très fort et quand il se met à échanger avec les autres apprenants et à coopérer, il arrive à des résultats impressionnants. C'est ce qu'on voit chaque année dans les travaux réalisés par des classes de Français Langue Étrangère (FLE) et présentés au concours de la Francophonie. Mais comment une production d'élèves pour ce concours peut-elle servir d'outil de sensibilisation et de mise en route dans un cours de français ? Comment la co-action peut dynamiser l'aspect socio-émotif de l'apprentissage et conduire à des productions orales et écrites de contenu humanitaire ?

Le scénario proposé s'appuie sur une production d'élèves des Écoles Arsakeia ayant participé au concours de la Francophonie et ayant remporté le premier prix. C'est une vidéo où les élèves chantent les paroles d'une chanson qu'ils ont eux-mêmes créée et où les images incluent des messages ; des messages sur la nature et le bonheur ou le malheur des hommes. Son visionnement amène à réfléchir sur les responsabilités de l'homme moderne vivant dans une société dont les membres peuvent se soutenir les uns les autres.

Le public est constitué de jeunes adolescents âgés de 14 ans, à savoir des élèves de la deuxième classe du collège, de niveau B1, et l'objectif général des séances proposées est d'amener les apprenants à communiquer, à devenir actifs et à agir ensemble (Vanthier, 2009). On présume qu'ils ont déjà travaillé sur le thème de l'environnement, qu'ils ont appris le lexique qui s'y réfère et qu'on a discuté avec eux sur son importance et sa dégradation causée par l'activité humaine. Du point de vue grammatical, ils savent accorder et utiliser

des adjectifs qualificatifs, ils sont capables de formuler des énoncés interrogatifs et ils savent aussi utiliser un certain nombre d'articulateurs. Pendant les séances qu'on propose, ils vont accomplir des tâches pouvant les aider à développer les quatre compétences telles qu'elles sont présentées dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), à savoir la compréhension et la production orales et écrites.

Comme méthodes de travail, on a fait alterner travail individuel, travail de groupe et travail collectif. Pour ce qui est des supports, la classe a recours aussi bien aux moyens conventionnels (tableau noir et feuilles de travail) qu'aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (exercices numériques et vidéos).

L'ensemble du travail proposé peut s'effectuer en deux séances de 45 minutes, mais chaque professeur est libre d'adapter les différentes activités aux besoins de sa classe, à l'autonomie et aux habitudes de travail des élèves et à son propre objectif formatif.

ATELIER DE DEUX SÉANCES (DESCRIPTIF TECHNIQUE – DÉROULEMENT)

1. Première séance

Les élèves se sensibilisent au sujet de la solidarité, s'approprient progressivement le nouveau lexique et l'utilisent à l'oral. À la fin de la séance, ils l'abordent à l'écrit.

1. 1. Activité 1 : Découvrons le lexique à travers une chanson

1. 1. 1. Descriptif technique

Objectifs spécifiques : permettre aux élèves d'entrer en contact avec le lexique de la solidarité, de manifester leur compréhension orale des nouveaux éléments langagiers et de s'exprimer librement à travers les arts plastiques (interdisciplinarité).

Compétences travaillées : compréhension et expression orales.

Éléments langagiers : lexique de la solidarité.

Modalités : travail en grand groupe, individuel.

Supports : chanson « Bonjour Entraide » (vidéo), fiche-élève 1, crayons de couleur.

Durée : 20 minutes.

1. 1. 2. Déroulement

Introduction des nouveaux éléments langagiers en situation d'écoute active. Construction d'une activité en trois temps :

A. Visionnement de la vidéo, compréhension de l'environnement.

Le professeur fait passer la vidéo sans le son et dit : « Regardez bien ! ». Après, il leur pose des questions :

- Où se passe la scène ?
 - Qu'est-ce qu'on voit dans la nature ?
 - Est-ce qu'il y a aussi des personnes ?
-

- Quelles personnes ?
- Quelles couleurs voit-on dans ces images ?
- Quels sont les sentiments que ces couleurs et ces images font ressortir ? La tristesse ? La joie ?

B. Écoute attentive et recherche du lexique de la nature et de la solidarité.

Avant de repasser la vidéo, le professeur sépare la classe en deux groupes. Le premier groupe doit relever les mots qui se réfèrent à la « Nature » et le deuxième groupe ceux qui se réfèrent à l'« Homme ». Les élèves écoutent bien la chanson. Puis, le professeur leur demande de prononcer les mots repérés (exercice d'expression orale et de mémorisation).

C. Écoute attentive et écriture du lexique demandé.

Le professeur distribue la fiche-élève 1 (Document 1) et invite les élèves à lire la liste des mots donnés pour choisir les mots corrects et compléter la chanson. Avant de faire passer la vidéo une troisième fois, il dit : « Écoutez bien et complétez la chanson avec les mots donnés. Puis, soulignez en noir les mots qui évoquent le Malheur et choisissez d'autres couleurs pour souligner ceux qui évoquent le Bonheur ! »

Après la correction de l'exercice, le professeur invite les élèves à dessiner sur la feuille et dit : « Lisez de nouveau les paroles de la chanson, prenez vos crayons de couleur et faites un dessin pour exprimer/représenter tout ce que vous ressentez. » Enfin, les élèves montrent leurs dessins en classe.

Remarque : en situation de communication/de co-action, le professeur prononce plusieurs fois les mots et les phrases repérés. Il aide ou corrige les élèves de sorte que ces derniers se familiarisent progressivement avec ce nouveau lexique.

Écoutez bien et complétez la chanson avec les mots donnés.

Bonjour Entraide !

Il fait froid dans le cœur
de tout le monde
Regardez autour de vous
Une feuille morte
Un poisson pille

Un oiseau _____

Une femme malade,
Un enfant nu, _____
Un homme pauvre,

(Refrain)
Partons en cordée partout
dans la planète
Ouvrons la main aux autres
Chantons _____ très fort

Aidons les _____ enfants
de Tierce-Monde
Pensons aux vieilles personnes
qui vivent seules

affamé riche
solitaire découragé
on chœur abandonné pauvres
désespéré
accueillant Entraide x 2
réfléchi

Bonjour ! Bonjour _____ !
Bonjour ! Bonjour _____ !

Le soleil se lève
Il fait beau dans le cœur
Regardez encore une fois
dans le monde
Un arbre _____
Un poisson rougit
Un oiseau _____

Une femme pleine de santé
Un enfant gai avec son jouet
Un homme actif, satisfait

(Refrain)
Trouvons le fil conducteur
pour découvrir un territoire
Où on fera grandir des
générations plus _____
face au raz-de-marée
des égoïsmes planétaires.

Document 1 : fiche-élève 1

1. 2. Activité 2 : Jouons avec le nouveau lexique

1. 2. 1. Descriptif technique

Objectifs spécifiques : permettre aux élèves d'utiliser à l'oral les nouveaux éléments langagiers et d'interagir en français de façon ludique en faisant appel à diverses perceptions sensorielles : visuelle, tactile, sonore (interdisciplinarité : arts plastiques, théâtre) ; permettre également aux élèves d'incarner un rôle.

Compétence travaillée : production orale.

Éléments langagiers : les mêmes.

Modalités : travail en trois groupes, individuel.

Supports : cartes faites par le professeur (avec les indications), cartes noires et blanches en carton faites par le professeur ou par les élèves.

Durée : 15 minutes.

1. 2. 2. Déroulement

Les Enfants-Voyageurs découvrent le monde ! : D'abord, le professeur sépare la classe en trois groupes et dit : « Vous, vous êtes la "Nature", vous, vous êtes l'"Homme", et vous, vous êtes les "Enfants-Voyageurs" ». Les élèves forment ainsi trois groupes. Ensuite, le professeur distribue des cartes :

- Des cartes avec les indications (une carte au groupe de la « Nature », une carte au groupe de l'« Homme » et une carte à chacun des « Enfants-Voyageurs »), et
- Des cartes en noir et blanc (à chaque personnage du groupe de la « Nature » et de celui de l'« Homme »).

En s'adressant au groupe « Nature », le professeur dit : « Vous, vous êtes les éléments de la Nature. Si vous preniez vie, qu'est-ce que vous pourriez raconter ? Vous choisissez le rôle que vous aimez (arbre, oiseau, poisson, etc.) en vous inspirant de la chanson. Ensuite, vous répondez aux questions posées par les Enfants-Voyageurs, en montrant le côté de la carte qui représente vos sentiments. »

Par la suite, en s'adressant au groupe « Homme », le professeur dit : « Vous, le groupe "Homme", vous choisissez le rôle que vous aimez (homme, femme, enfant, grand-père, etc.) en vous inspirant de la chanson. Ensuite, vous répondez aux questions posées par les Enfants-Voyageurs, en montrant le côté de la carte (noir ou blanc) qui représente ce que vous pensez de votre situation. »

Enfin, le professeur, en s'adressant au groupe « Enfants-Voyageurs », dit : « Vous, Enfants-Voyageurs, vous voyagez dans le monde et vous rencontrez des personnages différents appartenant aux deux groupes : ceux de la "Nature" et ceux de l'"Homme". Comme vous voulez vraiment les connaître, vous leur posez des questions concernant leur identité, leur façon de vivre et leurs sentiments. Vous posez des questions à un personnage de chaque groupe. Ceux-ci répondent en montrant le côté noir ou le côté blanc de leur carte pour représenter leurs

sentiments ». Avant de commencer à jouer, on propose un premier essai pour être sûr que tout le monde incarne correctement son rôle. Les élèves jouent la scène.

1. 3. Activité 3 : Créons la carte d'identité d'un mot

1. 3. 1. Descriptif technique

Objectifs spécifiques : permettre aux élèves d'associer phonie et graphie et d'interagir en français en situation d'écriture créative.

Compétences travaillées : productions écrite et orale.

Éléments langagiers : les mêmes.

Modalités : travail par paires, individuel.

Supports : fiche-élève 2 (carte d'identité).

Durée : 10 minutes.

1. 3. 2. Déroulement

Introduction des nouveaux éléments langagiers à l'écrit (activité d'écriture créative). Le professeur dit aux élèves que chaque mot peut avoir sa carte d'identité et leur montre un exemple : la carte d'identité d'un mot choisi dans le lexique de la chanson de l'activité 1. Sur la carte d'identité, il y a le nom de famille, le nom du père et de la mère, l'âge, le lieu de naissance, la couleur, les mots de la même famille, les synonymes et les contraires de ce mot. Ces informations sont accompagnées d'une photo qui illustre l'apparence et/ou la signification du mot. Le professeur discute avec les élèves sur les particularités de ce mot. Les élèves donnent leur avis. Ensuite, il distribue aux élèves la fiche-élève 2 (carte d'identité – Document 2) à compléter et les invite à imaginer et à écrire les informations demandées. Les élèves travaillent par paires ou seuls. Enfin, quelques élèves présentent oralement la carte d'identité de leur mot. *Proposition* : le professeur corrige toutes les cartes et invite les élèves à former une liste avec tout le lexique déjà vu et les synonymes. Ce lexique pourrait prendre la forme d'un projet affiché dans la classe. Mots proposés : entraide, seul, ouvrir, satisfait, pauvre, égoïsme, affamé, désespéré, abandonné, découragé.

Le professeur estime le temps qui lui reste et essaie de faire travailler la fiche-élève (carte d'identité) en classe ou choisit de la donner comme devoir à la maison.

CARTE D'IDENTITÉ



NOM :
NOM DU PÈRE :
NOM DE LA MÈRE :
ÂGE :
LIEU DE NAISSANCE :
COULEUR :
MOTS DE LA MÊME FAMILLE :

MOTS SYNONYMES :
MOTS CONTRAIRES :

Document 2 : fiche-élève 2

2. Deuxième séance

Après un exercice d'assimilation du nouveau lexique, les élèves lisent et comprennent des petits textes informatifs sur la solidarité. Ensuite, ils étudient la structure, la cohérence et la cohésion d'un essai. Enfin, ils expriment oralement leur point de vue.

2. 1. Activité 1 : Révisons le lexique

2. 1. 1. Descriptif technique

Objectifs spécifiques : permettre aux élèves de réviser le lexique sur la solidarité, d'interpréter des images (signes extralinguistiques) et d'assimiler le sens des nouveaux mots à l'aide d'images et du contexte.

Compétences travaillées : compréhension et production écrites.

Éléments langagiers : lexique sur la solidarité.




Modalités : travail en groupes.

Support : fiche-élève 3.

Durée : 5 minutes.

2. 1. 2. Déroulement

Travail d'assimilation du lexique à l'aide de photos et à travers sa contextualisation. Le professeur donne aux élèves la fiche-élève 3 (Document 3) et les invite à travailler en groupes de quatre. Il leur dit : « Regardez bien les photos et complétez les phrases en reconstituant les mots corrects ». Le groupe qui finit le premier lit les phrases et les autres groupes écoutent, corrigent et complètent.

EXERCICE DE VOCABULAIRE		
Regarde les photos et complète les phrases en reconstituant les mots donnés.		
	fistasaite	1. Une personne qui aide les autres, c'est une personne heureuse et _____ d'elle-même.
	épédésser	2. Il a beaucoup de difficultés à surmonter, beaucoup de problèmes à résoudre, il est _____.
	amaffées	3. On est au XXI ^e siècle et il y a toujours des personnes qui n'ont rien à manger, des personnes _____.
	spevrau	4. Il y a plusieurs associations humanitaires qui collectent de l'argent pour aider les enfants _____ du Tiers-Monde.
	seïmogé	5. Il ne s'occupe pas des problèmes des autres, il ne pense qu'à lui-même et son _____ se voit dans tous ses actes de la vie quotidienne.
	voïrru	6. La solidarité, c'est _____ la main aux autres.
	annabondées	7. On vit dans des sociétés développées mais autour de nous, il y a des personnes qui vivent dans la rue, sans famille ni amis, des personnes _____ de tous.
	tendaire	8. L'_____ est une valeur fondée sur ce sentiment qui nous pousse à nous aider et à nous soutenir les uns les autres.
	luse	9. Je n'ai personne avec qui partager mes désirs ou mes problèmes, je suis complètement _____, aidez-moi !
	leulaiccants	10. Je me suis enfin installée dans ma nouvelle ville et tout se passe à merveille : les gens ici sont très sympas et très _____ envers les gens venus d'ailleurs !

Document 3 : fiche-élève 3

2. 2. Activité 2 : Lisons pour nous orienter

2. 2. 1. Descriptif technique

Objectifs spécifiques : permettre aux élèves de repérer dans un document des informations essentielles, de sélectionner les informations utiles par rapport aux critères donnés, d'identifier des mots inconnus à l'aide du contexte et de mettre en relation les informations sélectionnées pour arriver à une décision.

Compétence travaillée : compréhension écrite.

Éléments langagiers : les mêmes.

Modalités : travail individuel.

Support : fiche-élève 4 (texte de compréhension écrite).


Durée : 10 minutes.

2. 2. 2. Déroulement

Parcourir un texte assez long (fiche-élève 4 – Document 4) pour y repérer une information recherchée (activité de compréhension écrite / exercice 1). Le professeur invite les élèves à lire un texte de compréhension écrite pour trouver et comprendre l'information pertinente dans des écrits quotidiens (prospectus, courts documents officiels). Les élèves font une lecture rapide de plusieurs textes courts et doivent extraire les informations essentielles pour compléter le tableau donné et, enfin, arriver à répondre à la question posée. Le professeur demande aux élèves de donner la bonne réponse.


COMPRÉHENSION ÉCRITE / EXERCICE 1 :

Vous avez 17 ans et vous avez décidé avec vos copains de classe de vous investir dans la solidarité en donnant un peu de votre temps libre. Pendant les vacances de la Toussaint (20 octobre - 2 novembre), vous voulez vous impliquer dans le domaine de l'action sociale, aider les enfants défavorisés et partager avec eux des expériences de jeu, d'amusement. Vous vous informez de différentes associations et vous trouvez celle qui vous convient :




Entraide Scolaire Amicale


Aujourd'hui, l'E.S.A aide plus de 2 226 enfants en France. Notre constat est simple : il n'est jamais trop tard pour aider un enfant en difficulté scolaire et jamais trop tôt pour mieux le soutenir et l'entourer. La mission de l'E.S.A est d'assurer un **accompagnement scolaire bénévole offert des lycéens ou étudiants pendant toute la période scolaire** à tous les niveaux (primaire, collège, lycée) auprès d'enfants que leurs parents ne peuvent ni aider ni faire aider faute de connaissances nécessaires et de moyens financiers.



Fondés par Coluche en 1985, les Restos du Cœur est une association loi de 1901 qui a pour but « d'aider et d'apporter une assistance bénévole toute l'année aux personnes défavorisées, notamment dans le domaine alimentaire par l'accès à des repas gratuits. Partout en France, homme ou femme, jeune ou vieux, n'importe... à condition que le bénévole ait la volonté de consacrer quelques heures par semaine à son action. »



Comme tous les ans depuis 1979, le Secours Populaire Français organise la « **Journée des Oubliés des Vacances** » pour les enfants de 6 à 12 ans qui n'ont pas eu la chance de partir en vacances. Cette journée aura lieu le jeudi 27 octobre et sera animée par des jeunes entre 16 et 25 ans. Dans toutes les régions de France, des sorties sont prévues : visites de châteaux, de zoos ou de parcs d'attractions, chasses aux trésors, activités musicales ou sportives...



Depuis 1946, les petits frères des Pauvres accompagnent dans une relation fraternelle, des personnes souffrant de solitude, de pauvreté, d'exclusion, de maladies graves. L'association organise des séjours et des actions de proximité partout en France. L'objectif est de permettre aux personnes âgées isolées de vivre des moments de partage. L'association recherche encore des bénévoles adultes disponibles de façon régulière.

1. Vous mettez une croix (X) dans la case « + » (si l'association convient) ou dans la case « - » (si elle ne convient pas).

	Entraide Scolaire Amicale		Les Restos du Cœur		Secours Populaire Français		Les petits frères des Pauvres	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Âge								
Lieu d'action								
Domaines d'action								
Durée								
Public concerné								

2. Vous choisissez :

Document 4 : fiche-élève 4

2. 3. Activité 3 : Jouons avec les passages de la production écrite

2. 3. 1. Descriptif technique

Objectifs spécifiques : permettre aux élèves de maîtriser la compétence de communication écrite, d'agir en français en situation de lecture et d'utiliser à l'oral les nouveaux éléments langagiers.

Compétences travaillées : compréhension écrite et productions écrite et orale.

Éléments langagiers : les mêmes.

Modalités : travail individuel ou en groupes de 3-4 élèves.

Support : fiche-élève 5.

Durée : 15 minutes.

2. 3. 2. Déroulement

Lire, réagir et reconstituer un texte. On sensibilise progressivement les élèves à la façon dont se structure un texte écrit et à l'organisation des idées exprimées (c'est le domaine de la cohérence). Ensuite, on étudie la façon dont les phrases se combinent entre elles à l'aide d'articulateurs pour former un tout qui présente un sens (c'est le domaine de la cohésion). Construction d'une activité en trois temps :

A. Reconstitution d'une unité de communication (mise en ordre d'un ensemble de paragraphes énonciatifs qui construisent un texte écrit). D'abord, le professeur lit le sujet de la production écrite :

« L'homme est beaucoup trop égoïste et cela me fait mal. Pauvreté, misère, abandon, solitude, indifférence, mépris... Des mots qui n'effaceront jamais le responsable : l'homme ! Capable de tant de belles choses... Plus l'homme grandit, plus l'humanité s'évanouit. Mais que puis-je faire ? Que pouvons-nous faire ? »

Simon

Vous aussi, écrivez ! Vous souhaitez vous exprimer sur ce sujet, réagissez !

Alors, écrivez-nous :

Rédaction de Phosphore. Rubrique Courrier.

3-5, rue Bayard,

75008 Paris

Ensuite, il dit aux élèves : « Lisez les passages suivants, et entourez les connecteurs logiques. Puis reconstituez la production écrite en mettant les passages dans le bon ordre ». Enfin, le professeur invite les élèves à compléter un tableau pour indiquer le rôle de chaque connecteur dans le texte (Fiche-élève 5 – Document 5).

1.
a) Lis les passages d'un exemple de production écrite, entoure les connecteurs logiques (comme dans le passage a) et reconstitue la production écrite en mettant les passages dans le bon ordre.

a Et pourquoi ces actions sont-elles importantes? D'une part, la solidarité développe l'estime de soi, c'est une des clés du bien-être et du bonheur. D'autre part elle diminue la solitude et le stress car elle crée rapidement un lien profond qui unit les individus entre eux.

b Tout d'abord, la solidarité présuppose une conscience collective, c'est un sentiment de responsabilité et de dépendance réciproque au sein d'un groupe. Les personnes solidaires agissent ensemble et non pas chacun pour soi.

c Enfants maltraités, personnes âgées, démunies ou affamées, épidémies ou catastrophes naturelles, tant de causes qui rendent les gens malheureux mais aussi des causes pour se battre. Comment parvenir à être solidaire des autres ?

d Les gestes de solidarité peuvent enfin se faire dans la vie de tous les jours : repasser le linge de sa grand-mère ou garder l'enfant de sa voisine bloquée au bureau, ce sont de petits gestes du quotidien qui développent l'entraide.

e Bref, ces initiatives vont-elles rendre le monde meilleur ? Souhaitons-le car la solidarité, l'amour et le respect sont des valeurs fondamentales pour une société vraiment égalitaire.

f Ensuite, elles peuvent se rendre actives et devenir membres d'une association humanitaire qui aide les personnes en difficulté. Cela suppose du courage, de la volonté et surtout de l'enthousiasme.

1	2	3	4	5	6


b) Mets les connecteurs de la production écrite dans la bonne case.


Rajouter une idée	Énumérer ses arguments	Mettre en relation deux arguments	Exprimer la cause	Conclure


Document 5 : fiche élève 5


B. Conceptualisation du texte à l'aide de photos. Le professeur dit aux élèves : « Regardez bien les photos et associez-les aux passages de la production écrite ». Le professeur s'assure que les élèves ont bien compris le texte. Sinon, il a la possibilité d'expliquer le lexique en exploitant les photos données (Fiche-élève 6 – Document 6).


2. Regarde bien les photos et associe-les aux passages de la production écrite.


a. 

c. 

e. 

b. 

d. 

f. 

1	2	3	4	5	6

Document 6 : fiche-élève 6

C. Repérage de la structure du texte. Le professeur demande aux élèves de mettre les passages de la production écrite dans la bonne case pour indiquer les parties du plan (introduction, développement, conclusion). Ensuite, il invite les élèves à lire le développement de la production écrite et à répondre aux questions en utilisant les mots-clés donnés (Fiche-élève 7 – Document 7).

Remarque : le professeur peut faire travailler les élèves en groupe pour leur donner l'occasion d'échanger des idées. De plus, il passe parmi les élèves pour les orienter et leur expliquer les points difficiles.

3.

a) Mets les passages de la production écrite dans la bonne case pour indiquer les parties du plan.

INTRODUCTION	DÉVELOPPEMENT	CONCLUSION

b) Lis le développement et réponds aux questions à l'aide des mots-clés donnés ci-dessous.



Qu'est-ce qu'il faut faire pour être solidaire ?
 Qu'est-ce qu'on gagne quand on est solidaire ?

Document 7 : fiche-élève 7

2. 4. Activité 4 : Passons à l'action

2. 4. 1. Descriptif technique

Objectifs spécifiques : permettre aux élèves d'émettre ou de solliciter leur point de vue, d'exprimer leur accord ou leur désaccord, de présenter et de comparer des alternatives en discutant de ce qu'il faut faire.

Compétence travaillée : production orale.

Éléments langagiers : les mêmes.

Modalités : groupe-classe.

Support : vidéo « Aidons les autres », fiche-élève.

Durée : 10 minutes.

2. 4. 2. Déroulement

Observer, réfléchir et exprimer son avis. Le professeur dit aux élèves : « Regardez bien la vidéo et choisissez une action que vous feriez avec plaisir et une autre que vous auriez plutôt du mal à réaliser ». Après la projection de la vidéo, les élèves forment trois groupes et le professeur dit : « Chaque groupe doit présenter son choix en s'aidant des expressions données au tableau. Vous avez quatre minutes à votre disposition ».

2. 5. Pour aller plus loin

Deux projets sont proposés :

- A. Affiche intitulée : *Aidons les autres, c'est facile !* (travail collaboratif, interdisciplinarité).

Après la projection de la vidéo (*La solidarité humaine*, disponible sur YouTube : <<https://youtu.be/KAhcEkC15S0>>), le professeur incite les élèves à créer une affiche-collage pour sensibiliser les autres collégiens aux gestes quotidiens de la solidarité. Il leur demande de choisir le geste qui leur plaît ou le geste qu'ils pratiquent dans leur quotidien. Ensuite, chacun des élèves dessine ou cherche sur la Toile une image qui illustre bien le geste choisi et il l'accompagne d'un slogan. Enfin, tous ensemble font une affiche-collage avec leurs travaux.

- B. Fais une enquête !

Le professeur propose aux élèves de faire une enquête sur la solidarité en posant des questions fermées ou ouvertes aux personnes de leur entourage. Les élèves présentent en classe les résultats et se rendent compte de la diversité du corps social.

2. 6. Devoirs proposés

Le professeur donne comme devoirs à la maison un texte de compréhension écrite / exercice 2 (lire pour s'informer : Documents 8a et 8b) et un sujet de production écrite (trois sujets que vous pouvez proposer). La production écrite sert comme modèle de langue (grammaire, conjugaison) et de lexique, mais c'est également un exemple de construction de plan pour que

les élèves écrivent un texte articulé en reliant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.

DEVOIR :

COMPRÉHENSION ÉCRITE / EXERCICE 2

La solidarité couleur café (suspendu)



[...] Boulanger à Boulogne-Billancourt (Hauts-de-Seine), Didier Lopez ajoute sur son tableau noir un autocollant en forme de cœur, synonyme d'un « café suspendu » ou d'une « baguette en attente » généreusement laissée par ses clients. Le principe est simple : un client commande et paye deux cafés mais n'en consomme qu'un. Le second, dit « suspendu », est laissé en attente pour une personne dans le besoin qui en fera la demande. Idem pour la baguette. Il est presque 15 heures et déjà plus d'une vingtaine de cœurs s'enchevêtrent sur le tableau de la solidarité de Didier Lopez.

Une tradition napolitaine en pleine expansion

L'idée serait née dans un bar de Naples après la seconde guerre mondiale, par une « froide journée d'hiver ». Dans cette ville pauvre du sud de l'Italie, un client aurait décidé d'offrir un « caffè sospeso », à celui qui n'aurait pas les moyens de s'en payer un. Le concept s'est ensuite répandu peu à peu dans le reste de l'Europe. En France, la pratique est apparue au printemps 2013 à la suite d'une publication sur la page Facebook des Indignés de France suggérant de développer cette pratique solidaire. L'information a rapidement été relayée par les réseaux sociaux [...]

Chez lui [Didier Lopez], « au moins vingt personnes payent chaque jour un café suspendu ou une baguette en attente », indique Didier Lopez, heureux de pouvoir distribuer ces dons anonymes. « L'idée pourrait s'étendre à beaucoup d'autres commerces, comme les maraîchers avec la banane ou la pomme suspendue par exemple », ajoute-t-il.

Jean-Manuel Prime, fonctionnaire, est à l'initiative de la page « Une baguette en attente », qui compte plus de 5 000 abonnés. [...] Le projet s'est peu à peu fait connaître grâce aux médias. [...] Sur Internet, la communauté augmente jour après jour ; plus de 12 000 personnes sont abonnées aux deux pages françaises « café suspendu » et « une baguette en attente ».

Ces différentes pratiques se multiplient aux quatre coins de la planète. Les Belges et les Mexicains ont respectivement adopté les frites et les tacos en attente, tandis que les Italiens se lançaient dans la pizza suspendue. De grandes chaînes alimentaires y adhèrent également, comme le Starbucks Coffee [...]

Le Monde.fr (16 janvier 2014)

Source :

<http://mondeacsoc.blog.lemonde.fr/2014/01/16/la-solidarite-couleur-cafe-suspendu/>

Questions de compréhension

❶ Que signifient les expressions « café suspendu » et « baguette en attente » ?

.....

.....

.....

❷ « Une tradition napolitaine en pleine *expansion* » signifie :

a) apparition
b) diffusion
c) révolution
d) diminution

❸ « La solidarité couleur café », c'est une idée qui est née en France.

VRAI FAUX

Justification :

.....

❹ Chez Didier Lopez, combien de personnes payent chaque jour « un café suspendu » ou « une baguette en attente » ?

a) de cinq à dix personnes
b) de dix à quinze personnes
c) de vingt à vingt-cinq personnes

Justifiez votre réponse :

.....

❺ Grâce à quoi cette pratique solidaire se développe-t-elle ?

.....


.....

❻ Ce projet n'existe qu'en Europe.

VRAI FAUX

Justification :

.....



La « banque en attente » de Didier Lopez dans sa boulangerie (Didoos, Boulogne-Billancourt)
(William Plummer / Monde Académie)

Document 8b : compréhension écrite (texte)

Conclusion

À la fin de deux séances, les élèves ont développé toutes les compétences selon le CECRL (compréhension et production orales et écrites). Ils sont également sensibilisés au sens de la solidarité et on s'attend à ce qu'ils ne restent plus centrés, polarisés sur eux-mêmes, et que leur interprétation du monde s'inscrive dans une approche humanitaire. L'entraide et la solidarité sont les valeurs qui les mobilisent afin de pouvoir plus tard vivre avec les autres, en soutenant les autres. L'homme sensibilisé est un homme capable de passer à l'action, capable d'agir

et de co-agir car « entre les rives du même et de l'autre, l'homme est un pont » (Jean-Pierre Vernant, 2004 : 302).

Références bibliographiques

CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.

VANTHIER H., 2009, *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris, CLE International, coll. « Techniques et Pratiques de classe ».

VERNANT J.-P., 2004, *La traversée des frontières*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « La Librairie du XXI^e siècle ».

D'une rive à l'autre : deux œuvres romanesques pour se projeter en cours de FLE dans la réalité de l'émigration africaine

Béatrice GIRIBONE-FRITZ

Universität Erfurt

En 2006 étaient publiés deux romans, *Partir* de Tahar Ben Jelloun et *Eldorado* de Laurent Gaudé, abordant une des questions cruciales de ce XXI^e siècle, celle de l'émigration africaine vers une Europe devenue au fil des ans une véritable forteresse¹. Mais là où la plupart des discours politiques donnent à penser que la venue de centaines de milliers d'étrangers sur notre sol constituerait un danger pour nos systèmes socioéconomiques, suscitant ainsi chez certains de nos concitoyens inquiétude voire attitude de repli, Tahar Ben Jelloun et Laurent Gaudé par leur travail d'écriture, nous amènent à porter un autre regard sur cette réalité en nous invitant, tels des passeurs, à franchir nous aussi la Méditerranée et à nous glisser dans la peau de tous ceux qui dans l'espoir d'une vie meilleure sont résolus à tout, et même à risquer leur vie, pour pouvoir aborder l'autre rive. En exploitant dans ses cours des extraits de ces deux œuvres, l'enseignant de Français Langue Etrangère (FLE) poursuivra plusieurs objectifs : favoriser une plus grande implication des apprenants dans leur apprentissage en leur proposant des activités faisant appel à leur propre vécu, améliorer leurs connaissances linguistiques, les amener à considérer les migrations sous une autre perspective et faire d'eux des citoyens responsables.

1. Deux œuvres romanesques mêlant fiction et réalité

1. 1. *Partir* de Tahar Ben Jelloun

« Témoin de mon époque, de ma société, j'observe et j'écris, je regarde et je recrée. » (Ben Jelloun, s. d., cité dans Falot, 2007) Cette approche de l'écriture, Tahar Ben Jelloun l'a adoptée dans de nombreux romans consacrés au thème de l'immigration² et en particulier dans *Partir*.

1. 1. 1. Tahar Ben Jelloun, témoin de son époque et de sa société

Ce roman est ancré dans le temps et l'espace. L'histoire commence en 1995, ville portuaire à quelques encablures des côtes espagnoles et se termine en 1999 en Espagne avec l'annonce à la radio de la mort du roi Hassan II et l'arrivée au pouvoir de son fils Mohammed VI.

Le Maroc à cette époque, c'est un pays dans lequel « la corruption, c'est l'air que l'on

respire » (Ben Jelloun, 2006a : 19), un pays qu'Hassan II et son ministre de l'Intérieur tentent d'assainir contre le trafic de drogue, « une période terrible, dans la mesure où cet assainissement a été fait en dépit du bon sens : les grands mafieux n'ont pas vraiment été inquiétés, mais on s'est acharné sur des petits trafiquants, parfois sur des innocents » (Ben Jelloun, 2006b).

C'est aussi un pays confronté à une forte hausse de la pauvreté et à de sérieuses difficultés socio-économiques. Selon un article publié par Tuquoi dans le journal *Le Monde* (2000), lorsque Mohammed VI prend le pouvoir, la pauvreté touche 5,3 millions de personnes (contre 3,5 millions en 1991) sur une population de 29 millions d'habitants. Plus de la moitié des Marocains sont analphabètes (les femmes sont plus touchées que les hommes) et la moitié des enfants en âge d'être scolarisés ne fréquentent pas l'école. Le taux de chômage est de 16 % et en milieu urbain d'environ 25 %, les femmes et les jeunes étant particulièrement touchés, même s'ils sont diplômés du supérieur³.

Aussi un certain nombre de jeunes souhaitent-ils partir, émigrer vers cette Europe qui mène des politiques d'immigration toujours plus restrictives, les poussant à toutes les extrémités pour réaliser leur rêve : contracter un mariage blanc⁴, émigrer dans la clandestinité quitte à y rester, franchir le détroit de Gibraltar au péril de leur vie. Comme le souligne Decamps (2002), « entre Tanger et Tarifa, en face, il n'y a que 14 kilomètres. Quatorze kilomètres de fosse commune : près de 4000 noyés repêchés en 5 ans, d'après les ONG [Organisations non gouvernementales]. Et autant jamais retrouvés. »

Cette dure réalité, Tahar Ben Jelloun la peuple de personnages de fiction dont on découvre au fil des pages les souffrances, les espoirs, les doutes, les renoncements...

1. 1. 2. Tahar Ben Jelloun, écrivain

À quelques exceptions près, tous les chapitres portent le nom d'un personnage du roman dont on suit l'évolution⁵.

Il y a d'abord Azel, le personnage principal du livre, que sa mère a élevé seule, travaillant dur pour que lui et sa sœur Kenza ne manquent de rien et en qui elle a placé tous ses espoirs. Diplômé en droit, âgé de 24 ans, ayant « renoncé à chercher du travail, du moins en suivant la méthode classique, lettre de motivation accompagnée d'un CV » (Ben Jelloun, 2006a : 37), il vivote, passe ses soirées à boire et à s'amuser avec les filles et dépend financièrement de Kenza, infirmière dans une clinique. Il y a aussi Silam, qui n'a pas pu terminer ses études de lettres faute de moyens et qui travaille comme secrétaire dans un cabinet d'avocats, Mohamed-Larbi, un garçon discret mais fragile qui du jour au lendemain « changea d'apparence et d'attitude [...] se mit à fréquenter quotidiennement la mosquée, n'allait plus au café et ne parlait plus à ses copains du quartier » (Ben Jelloun, 2006a : 113), la petite Malika, la voisine d'Azel, qui après s'être battue pour que ses parents la laissent aller au collège a dû le quitter à 14 ans pour travailler dans une usine hollandaise de crevettes (extrait 2)... Tous ces personnages, comme les anonymes du café Hafa (extrait 1), ne rêvent que d'une chose : partir... et, à l'exception de Malika, vont finalement réussir à émigrer vers l'Europe. Mais à quel prix ?

Au fil des pages, le lecteur apprend que Siham ne se sent pas à la hauteur de l'emploi qu'elle a obtenu chez une famille saoudienne vivant à Marbella (s'occuper d'une enfant handicapée) et, épuisée, en vient à douter d'avoir fait le bon choix... que Mohamed-Larbi, à peine arrivé en Belgique, sera « envoyé dans un camp d'entraînement au Pakistan d'où on ne le vit jamais revenir » (Ben Jelloun, 2006a : 118) et que c'est vraisemblablement Azel qui devra payer le prix le plus fort. Lui qui disait ne pas supporter qu'un homme le touche va devenir l'amant d'un mondain espagnol homosexuel, ce qui va le faire sombrer dans une grave crise identitaire et sexuelle, une forme de mort peut-être pire encore que la mort physique.

Ainsi, à travers le destin de ses personnages, Tahar Ben Jelloun envoie un message clair :

[...] partir n'est pas la solution. Je souhaite que les conditions soient réunies pour que les jeunes et les moins jeunes ne risquent plus leur vie pour aller en Europe. Je souhaite qu'il y ait une coopération pour que les pays du sud donnent du travail à leurs concitoyens. Cela doit être négocié dans la dignité et non dans l'humiliation. En clair, je suis pour que l'immigration s'arrête. Pour cela, les pays européens doivent investir et donc cesser de donner de l'aide, ce qui est un piège. Il faut sédentariser ceux qui peuvent avoir le souhait de partir. Le coût de l'émigration clandestine qui s'opère dans des conditions tragiques est très important et cette émigration n'enrichit que la mafia qui se « sucre » là-dessus (Ben Jelloun, 2006b).

1. 2. *Eldorado* de Laurent Gaudé

Dans une interview donnée au moment de la parution de son roman, Laurent Gaudé revient sur ses intentions : avec *Eldorado*, il souhaitait « confronter pour la première fois [son] écriture romanesque au monde contemporain. Parler vraiment d'un sujet d'aujourd'hui, essayer de dire un peu le monde tel qu'il est actuellement, même si ça n'est que par une petite fenêtre... » (Gaudé, 2006b).

1. 2. 1. *Le monde contemporain*

Il travaille alors à partir d'un dossier d'articles de 1999-2000 découpés dans les journaux, s'intéresse à cette voie d'accès à l'Europe qui des côtes de la Lybie mène vers Lampedusa, la Sicile et la Sardaigne, la route la plus meurtrière qui soit en Méditerranée avec environ 6000 morts entre 1993 et 2012 (Migreurop, 2012) et se dit profondément choqué par le montant des sommes générées par le trafic de migrants.

Dans l'interview, il raconte aussi comment, en pleine rédaction de son roman, il s'est fait rattraper par l'actualité de l'automne 2005, celle des assauts groupés d'émigrants africains sur les enclaves espagnoles de Ceuta et Melilla, faisant eux aussi de nombreux morts. Selon De Haas (2005), c'est en effet à partir de la fin des années 1990, que le Maroc commence à devenir un pays de transit pour les populations subsahariennes cherchant à s'installer en Europe : en 2004, sur les 15.675 migrants irréguliers interceptés par les autorités espagnoles lors de leurs tentatives de traversée vers la côte ibérique ou les Îles Canaries, environ 55 %

d'entre eux seraient d'origine marocaine et 43 % d'origine subsaharienne, contre 81 % et 2 % respectivement en 1999.

Mais si ces faits constituent la toile de fond d'*Eldorado*, son roman n'est pas ancré dans le temps et ce n'est qu'incidemment que l'on apprend que Soleiman est originaire du Soudan. Car Laurent Gaudé (2006c) le dit lui-même : « Je pensais que le livre serait réussi si j'affirmais la fiction plus que la réalité. Je voulais trouver une histoire, des trajectoires auxquelles on puisse croire, et pas seulement des faits. »

1. 2. 2. *L'écriture romanesque*

En effet, le roman de Laurent Gaudé nous fait vivre en alternance et « en miroir⁶ » deux destins : celui du commandant Salvatore Piracci, chargé depuis 20 ans de surveiller les côtes italiennes et d'intercepter les bateaux de clandestins, se sentant usé par ces nuits passées à chercher ceux qu'il sauvera certes⁷, mais qu'il devra livrer à la police, dégoûté par cette vie qu'il mène, confortable et routinière, vide, sans désir ; et celui de Soleiman, un jeune Soudanais de 25 ans, sur le point de quitter avec son grand frère Jamal sa ville natale (extrait 3). Tous deux vont suivre le chemin inverse, le commandant partant en Afrique pour que « ses yeux brillent de cet éclat de volonté qu'il avait souvent lu avec envie dans le regard de ceux qu'il interceptait » (Gaudé, 2006a : 137), Soleiman entreprenant sans son frère malade un long voyage fait d'épreuves et de vilénies⁸ à travers l'Afrique du Nord pour gagner l'enclave espagnole de Ceuta. Leurs routes ne se croiseront qu'une fois, sur le marché de Ghardaïa en Algérie mais cette rencontre sera décisive pour les deux hommes : c'est elle qui donnera un sens au voyage entrepris par Salvatore Piracci ; c'est elle qui insufflera à Soleiman la force d'aller jusqu'au bout et fera de lui un homme grandi par les obstacles qu'il aura réussi à surmonter et par l'humanité dont il aura fait preuve en aidant son compagnon d'infortune à franchir les deux enceintes qui les séparent de leur Eldorado⁹.

Ainsi, si Tahar Ben Jelloun et Laurent Gaudé se sont attachés à montrer la réalité de l'émigration (clandestine), les deux livres sont aussi des œuvres romanesques qui laissent une large place à l'imaginaire. Et c'est justement grâce à ce travail d'écriture que chaque apprenant va pouvoir appréhender, vivre au plus profond de lui-même cette réalité.

2. Suggestions d'activités

Nous suggérons de travailler en trois temps :

- *Avant la lecture* : Nous proposons de partir du vécu des apprenants et préconisons un travail individuel pour que chacun puisse s'impliquer pleinement.
 - *Pendant la lecture* : Les apprenants sont amenés à découvrir les personnages de fiction, à partager leurs pensées, leurs craintes et leurs espoirs et à se projeter dans une autre réalité que la leur, celle d'une émigration que l'on n'a pas choisie, que l'on ne souhaite pas non plus mais à laquelle il faut se résoudre.
 - *Après la lecture* : Il s'agit essentiellement de travaux d'écriture qui permettent un
-

retour sur l'apprenant (Et si c'était moi qui me trouvais dans cette situation ? Qu'est-ce que je ferais à la place de... ?) et la consolidation de certains acquis linguistiques.

2. 1. Partir à tout prix (niveau C1)

L'extrait sélectionné est le début du roman *Partir*, jusqu'à « victimes de leur gourmandise » (Ben Jelloun, 2006a : 11-13). Dans le café Hafa à Tanger des hommes sont perdus dans leurs rêves de partir (l'Espagne dont ils voient miroiter les lumières, est là, juste en face). Tous sont silencieux et attendent une intuition, un signe du destin leur indiquant qu'est venu pour eux le bon moment, celui d'entreprendre la traversée. Car tous connaissent l'histoire de Toutia, celle qui va les faire passer de l'autre côté de la Méditerranée ou les condamner à la noyade.

L'idée est de faire percevoir que le désir de partir vivre dans un autre pays peut recouvrir des réalités différentes selon qu'on est européen ou marocain. Comme le dit Tahar Ben Jelloun (2006b), « on trouve aujourd'hui des milliers de jeunes Français qui préfèrent investir en Grande-Bretagne ou aux États-Unis ou ailleurs. Ils pensent simplement que les systèmes anglais ou américain leur sont plus favorables. Cela n'a rien à voir avec l'émigration de la misère ». Pour cela, les apprenants vont confronter leur vision du départ avec celle qu'ont les personnages dans le texte.

Avant la lecture :

- Les apprenants notent tout ce que le mot « partir » représente pour eux ;
- Ou bien l'enseignant montre une photo représentant les lumières d'une ville en bord de mer la nuit et demande aux apprenants quels mots et quels sentiments ils associent à cette photo.

Pendant la lecture :

Avant d'introduire l'extrait, nous suggérons d'en supprimer le titre et les deux derniers paragraphes. Plusieurs lectures sont nécessaires pour réaliser les activités suivantes.

- Les apprenants sont invités à lire une première fois le texte en imaginant qu'ils sont un de ces hommes assis sur des nattes dans le café Hafa, voyant en face d'eux s'allumer peu à peu les lumières de l'Espagne et à noter ce que maintenant le mot « partir » évoque pour eux / ce qu'ils ressentent face à la photo. Apparaît alors que le départ n'est pas seulement lié à la (belle) vie mais aussi à la mort.
-

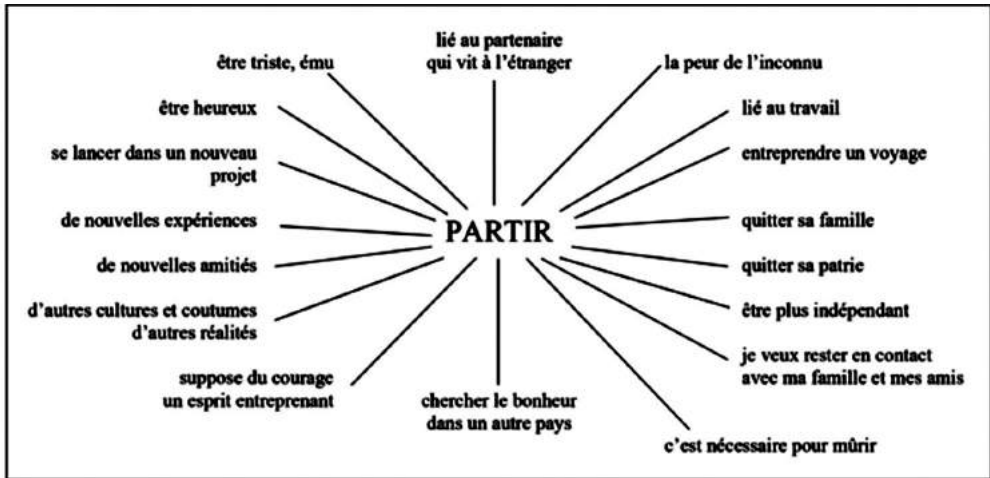


Figure 1 : Partir, quand on est un(e) jeune étudiant(e) allemand(e)

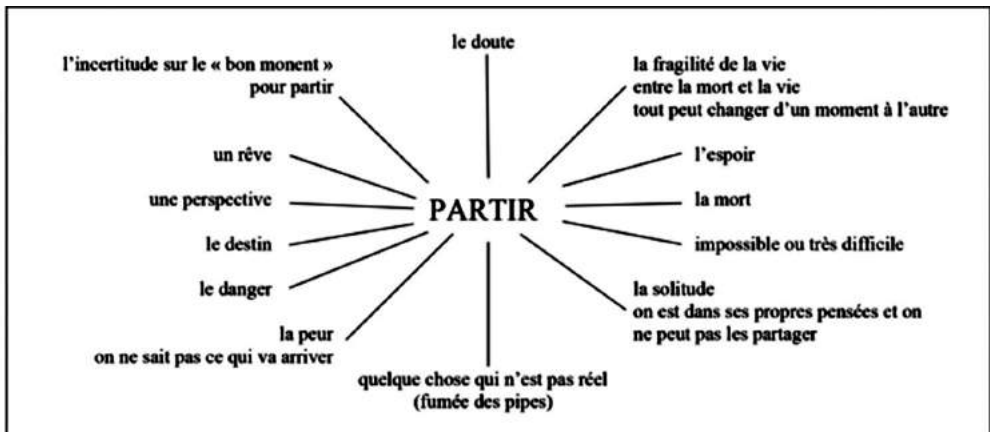


Figure 2 : Partir, quand on est un des hommes assis dans le café Hafa

- Toujours dans la peau d'un des hommes assis sur des nattes, les apprenants caractérisent l'atmosphère dans le café Hafa. Si besoin est, l'enseignant les aide à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent et à justifier leur choix en citant des passages du texte. S'agit-il d'un silence paisible, rassurant, inquiétant, angoissant, oppressant ? L'attente est-elle confiante, inquiète, craintive ? Les apprenants se sentent-ils indifférents, sereins, tendus, fatalistes ? Ressentent-ils un malaise, de l'appréhension, de la crainte ? Perçoivent-ils une menace ?...
- D'autres hommes (deux passeurs, le patron et ses serveurs, des consommateurs) se trouvent dans le café Hafa. Qui sont-ils ? Que ressentent-ils, eux ?
- « Tout le monde se tait. Tout le monde tend l'oreille. Peut-être fera-t-elle une ap-

parition ce soir » (Ben Jelloun, 2006a : 12). De qui, de quoi peut-il s'agir ? Les apprenants lisent les deux derniers paragraphes de l'extrait. À chacune des lettres de Toutia, ils associent un mot (la lettre ne doit pas obligatoirement être au début du mot). Ils essaient de (se) représenter Toutia.

- Les apprenants donnent un titre à l'extrait et le justifient.

Après la lecture :

- Les apprenants prennent conscience à l'aide d'un dictionnaire unilingue de la polysémie du mot « partir » et réfléchissent, à partir de l'extrait, aux sens que peut avoir le mot dans le roman.
- Ils s'improvisent réalisateurs et notent toutes les indications techniques nécessaires au tournage de la séquence dans le café Hafa : les plans et les cadrages, les mouvements de caméra, la lumière¹⁰.
- Dans l'extrait choisi, Ben Jelloun écrit aussi : « Chacun entre dans son rêve et serre les poings ». L'enseignant fait remarquer que toute description (comme celle du café Hafa) a un sens et que ce sont les expansions (des groupes de mots, des adjectifs, des appositions, des propositions relatives, etc.) qui permettent de créer ce sens¹¹. Puis il demande aux apprenants de décrire le rêve d'un des hommes en fonction d'une intention dominante (le bonheur, la mort, l'incertitude, le danger, la peur...) et de choisir en conséquence les expansions.
- Un des personnages de cette scène marquée par l'immobilisme se met en mouvement. Que fait-il ? Comment réagissent les autres hommes présents dans le café ? En groupes, les apprenants échangent leurs idées et écrivent un texte.

2. 2. Fuir le chômage et la misère (niveau B2)

Le passage choisi (Ben Jelloun, 2006a : 119-123, jusqu'à « roses et abîmés ») nous fait découvrir Malika, la petite voisine d'Azal. Il est constitué de deux parties : un dialogue entre Malika et Azal et une narration qui fait découvrir au lecteur l'enfance de Malika.

Dans le dialogue, Malika ayant demandé à Azal de lui montrer ses diplômes, celui-ci s'enquiert des projets qu'elle a pour l'avenir et se préoccupe de savoir si elle va au collège et si elle a l'intention de faire des études pour avoir un bon emploi.

[...] Que veux-tu faire plus tard ?

— Partir.

— Partir ? Mais ce n'est pas un métier !

— Une fois partie, j'aurai un métier.

— Partir où ?

— Partir n'importe où, en face, par exemple. (Ben Jelloun, 2006a : 119)

Dans la narration, le lecteur découvre les difficultés qu'elle rencontre dans sa vie d'écolière (elle doit se rendre à l'école à pied et arrive souvent en retard, elle n'a pas assez de place à la maison pour apprendre, son père, qui ne voit pas l'intérêt qu'elle a d'aller au collège, finit par l'en retirer) et ses conditions de travail dans l'usine hollandaise de crevettes.

Avant la lecture du dialogue :

- Les apprenants prennent connaissance du début du texte jusqu'à ce qu'Azal demande à Malika « Que veux-tu faire plus tard ? ». Ils confrontent les réponses données habituellement à cette question à celle de Malika – « Partir » – puis écrivent la suite du dialogue.

Pendant la lecture du dialogue :

- En binômes, ils doivent reconstituer le dialogue à partir des répliques données dans le désordre.

Après la lecture du dialogue... :

- Dans le rôle d'un scénariste, ils notent les didascalies qu'ils souhaitent fournir au metteur en scène et aux comédiens. Ces didascalies vont permettre de faire ressortir le cadre dans lequel la scène se déroule ainsi que les traits de caractère des deux protagonistes.

... et avant/pendant la lecture du passage consacré à l'enfance de Malika :

- À la fin du dialogue, Malika explique à Azal qu'elle a des projets pour le futur. En groupes, les apprenants notent quelles peuvent être ses idées (avec des verbes à l'infinitif ou des phrases au futur simple). Ils lisent la suite de l'extrait et confrontent leurs idées à ce qu'ils apprennent sur Malika. Ils s'aperçoivent que la réalité est tout autre.
- Pour introduire la narration, il est aussi possible de demander aux apprenants ce qu'ils aimeraient savoir sur Malika. Chacun d'eux reçoit alors un morceau de texte, y cherche les réponses aux questions qu'ils se sont posées et en rend compte au groupe classe.

Après la lecture :

- Les apprenants cherchent toutes les informations obtenues sur Azal puis imaginent comment se sont passées son enfance, sa scolarité, ses études, le rôle qu'a joué sa famille, comment il vit maintenant et écrivent un texte en utilisant les temps du passé. Ceux qui le souhaitent peuvent lire les extraits correspondants dans le roman.
- Que pensez-vous de la situation de Malika et d'Azal ? Que feriez-vous / qu'aimeriez-vous faire à leur place ? Cela vous paraît-il réalisable ?

2. 3. Dire adieu à sa ville (à partir du niveau B1)

L'extrait choisi est le début du premier chapitre consacré à Soleiman : « Je suis avec mon frère Jamal. [...] Nous sommes là. Et bientôt plus jamais » (Gaudé, 2006a : 43-44). Il est écrit à la première personne du singulier et au présent, un temps choisi par Laurent Gaudé pour son « intensité », « cette espèce de manière de vivre les choses à l'instant où elles arrivent, sans savoir ce qui se passera demain ou après-demain » (*Eldorado* de Laurent Gaudé, interview, s. d.). Dans cet extrait, Soleiman sait qu'il partira cette nuit même avec son frère Jamal et que celui-ci souhaite qu'ensemble ils puissent dire au revoir à leur ville. Tous deux se rendent une dernière fois dans le café qu'ils fréquentent habituellement et s'installent à une table d'où ils vont pouvoir contempler la place de l'Indépendance et s'imprégner des odeurs et des bruits de la ville. Le texte est marqué par le contraste entre le silence des deux frères plongés dans leurs pensées, se comprenant d'un simple regard, essayant de tout enregistrer et la vie qui continue autour d'eux avec ses bruits et son agitation. On n'apprend pas grand-chose sur les deux frères si ce n'est qu'ils quittent leur pays.

L'objectif des activités proposées ci-dessous, parmi lesquelles l'enseignant fera son choix, est d'amener les apprenants à se mettre dans la situation d'une personne qui va pour toujours quitter sa ville et à se rendre compte qu'« aucune frontière n'est facile à franchir. Il faut forcément abandonner quelque chose derrière soi » (Gaudé, 2006a : 91). Nous suggérons que chaque apprenant constitue un petit cahier avec tous ses travaux.

Avant la lecture :

- À partir de quelques phrases de l'extrait – « Je suis avec mon frère Jamal. Je ne dis rien. [...] Je sais que nous partirons cette nuit. Je l'ai compris à son regard. S'il m'a demandé de venir avec lui, c'est qu'il veut que nous soyons ensemble pour dire adieu à notre ville. [...] La tristesse et la joie se partage en mon âme. [...] J'ai vingt-cinq ans. Le reste de ma vie va se dérouler dans un lieu dont je ne sais rien, que je ne connais pas et que je ne choisirai peut-être même pas. » – les apprenants notent ce qu'ils apprennent et ce qu'ils supposent sur le narrateur, sur ses sentiments.
- Quel lieu aimeriez-vous voir une dernière fois et pourquoi ce lieu vous tient-il à cœur ? Y avez-vous vos habitudes ? Un souvenir particulier y est-il attaché ? Ce lieu éveille-t-il en vous certains sentiments ?...

Pendant la lecture, les apprenants :

- vérifient leurs hypothèses, découvrent le lieu dans lequel Soleiman et Jamal ont décidé de se rendre et justifient le choix des deux frères.
 - repèrent tout ce que font Soleiman et son frère cette dernière journée et formulent des phrases infinitives, par exemple : claquer la portière de la voiture ; rouler...
 - repèrent toutes les images et les sensations que les deux frères veulent emmener avec eux et font des phrases nominales, par exemple : les hirondelles dans le ciel, le
-

vacarme des klaxons...

- décrivent cet adieu à la ville du point de vue de Jamal.

Après la lecture, les apprenants :

- écrivent un texte sur le lieu qu'ils ont choisi de voir une dernière fois. Soit ils se sont rendus préalablement sur ce lieu soit ils décrivent de mémoire ou à partir de photos tout ce qui les entoure en donnant des détails sur tout ce qui a trait aux sens.
- font défiler en eux les images de tout ce à quoi ils devraient renoncer puis formulent des phrases au futur simple sur le modèle de celles présentes dans l'extrait : « Nous n'achèterons plus rien, jamais, aux marchands de cette rue... »
- réfléchissent aux goûts / plats de leur vie présente et expliquent pourquoi ils y sont attachés. Il est aussi possible de travailler sur un son, une odeur, une couleur, une sensation...
- écrivent la suite de l'extrait (Que vont faire maintenant les deux frères ?).
- se demandent si eux aussi ils ne préviendraient pas leurs amis de leur départ et en discutent.

Références bibliographiques

BEN JELLOUN T., 2006a, *Partir*, Paris, Gallimard, coll. « Blanche ».

BEN JELLOUN T., 2006b, « Entretien avec TBJ réalisé par Jean-François Clément d'après une conférence donnée à Nancy ». Disponible sur : <[http://www.taharbenjelloun.org/index.php?id=46&tx_ttnews\[tt_news\]=129&cHash=72e5eb0ff2d7984ac63aefbef6b0bc44](http://www.taharbenjelloun.org/index.php?id=46&tx_ttnews[tt_news]=129&cHash=72e5eb0ff2d7984ac63aefbef6b0bc44)>.

DECAMPS M.-C., 2002, « Les sirènes andalouses de Tarifa ». Disponible sur : <https://www.lemonde.fr/archives/article/2002/06/08/les-sirenes-andalouses-de-tarifa_279400_1819218.html?xtmc=sirenes_andalouses_de_tarifa&xtr=2>.

DE HAAS H., 2005, « Maroc : De pays d'émigration vers passage migratoire africain vers l'Europe », *Migration Policy Institute*. Disponible sur : <<https://www.migrationpolicy.org/article/maroc-de-pays-demigration-vers-passage-migratoire-africain-vers-leurope>>.

FALOT J., 2007, « Entre deux rives, entre deux cultures », *La Plume Francophone*. Disponible sur : <<https://la-plume-francophone.com/2007/06/01/tahar-ben-jelloun-partir/>>.

GAUDÉ L., 2006a, *Eldorado*, Paris, Actes Sud.

GAUDÉ L., 2006b, « Des histoires et des hommes », interview de Laurent Gaudé avec Thomas Flammerion », *Le Figaro*. Disponible sur : <<http://evene.lefigaro.fr/livres/actualite/laurent-gaude-interview-eldorado-soleil-scorta-430.php>>.

GAUDÉ L., 2006c, « Laurent Gaudé. *Eldorado* ou la chimère qui nous fait croire », entretien avec Isabelle Falconnier. Disponible sur : <<https://www.payot.ch/fr/selections/payot-l-hebdo-septembre-2006-les-meilleurs-romans-de-la-rentree-entretien-laurent-gaude>>.

do-ou-la-chim%C3%A8re-qui-nous-fait-croire>.

ELDORADO de Laurent Gaudé, interview (2012). Disponible sur : <<https://www.reseau-canope.fr/cndpfileadmin/planete-francais/videos-et-photos/titre-de-la-video/article/emeldoradoem-de-laurent-gaude-interview/>>.

LA BANQUE MONDIALE, 2016, « Maroc : rapport de suivi de la situation économique ». Disponible sur : <<http://www.banquemonde.org/fr/country/morocco/publication/economic-outlook-spring-2016>>.

MIGREUROP, 2012, « Périlleuses traversées sur le “bas flanc” de l’Union européenne ». Disponible sur : <http://www.migreurop.org/IMG/pdf/map_36.3_perilleuses_traversees-2.pdf>.

TUQUOI J.-P., 2000, « Malgré plus de dix ans d’effort, le Maroc ne parvient pas à moderniser son économie ». *Le Monde*. Disponible sur : <https://www.lemonde.fr/archives/article/2000/03/23/malgre-plus-de-dix-ans-d-efforts-le-maroc-ne-parvient-pas-a-moderniser-son-economie_3687426_1819218.html?xtmc=maroc&xtcr=8>.

Notes

¹ Les économistes estiment que le mouvement en cours ira s’accéléralant compte tenu de la poussée démographique attendue en Afrique.

² Citons notamment *La réclusion solitaire* (1975), *Les yeux baissés* (1991), *Au pays* (2009).

³ À titre de comparaison, selon le rapport de suivi de la situation économique au Maroc publié en avril 2016 par la Banque mondiale, une agence spécialisée de l’Organisation des Nations Unies (O.N.U.), le taux de chômage total s’élevait à 9,7 % en 2015, en revanche celui des jeunes des zones urbaines était de 40 % et celui des personnes instruites de 20 %.

⁴ Une pratique qui reste marginale.

⁵ Compte tenu de cette structure, de nombreux extraits peuvent être exploités par l’enseignant en fonction de ses goûts et des objectifs qu’il s’est fixés, des centres d’intérêt et du niveau en langue des apprenants.

⁶ Laurent Gaudé (2006b) utilise lui-même cette expression.

⁷ D’où son prénom qui veut dire *sauveur* en italien.

⁸ Suivant son instinct de survie, Soleiman devra voler la recette d’un marchand pour pouvoir continuer le voyage.

⁹ Différents extraits peuvent être exploitables en cours de FLE, par exemple ceux qui racontent le voyage d’une migrante sauvée par Piracci ou celui de l’assaut sur Ceuta.

¹⁰ Différents sites Web proposent une liste des différents types de plans, comme par exemple <<http://www.upopa.org/index.php?post/Fiche-5-Les-diff%C3%A9rents-types-de-plan>>.

¹¹ Si cela n’a pas encore été fait, l’enseignant amène les apprenants à relever l’image des abeilles noyées dans le thé. On pourrait aussi la comparer à celle des poissons morts du marché de Catane au début d’*Eldorado*.

Porter les Six Chapeaux de la Réflexion pour stimuler l'apprentissage et l'épanouissement des apprenants

Stamatoula MAKRYPOULIA
Enseignement public

Introduction

Développée par le psychologue Edward de Bono, la méthode des *Six Chapeaux de la Réflexion* est une méthode de management personnel ou de groupe qui permet de discuter un problème, d'aborder une situation sous l'angle de différents points de vue et de prendre en compte toutes ses dimensions. Au lieu de se servir « des noms savants en grec pour désigner chaque mode de réflexion », il opte pour une autre technique concrète, celle des chapeaux de la réflexion, afin que « les penseurs visualisent, imaginent de vrais chapeaux [...], la couleur facilite la représentation mentale » (de Bono, 2005 : 25).

1. Les Six Chapeaux de la Réflexion : un outil pédagogique

Selon Edward de Bono (*ibid.* : 8), « la technique est simple, [...] convaincante [...] efficace. Elle peut être utilisée autant par des enfants de quatre ans à l'école que par des cadres supérieurs en entreprise ou des prix Nobel ». Pour Legros (2003), si cette technique est incorporée dans un dispositif pédagogique, elle fait émerger « une méthode de réflexion holistique » essentielle pour « dégager une stratégie d'étude de problèmes d'actualité ou de société ».

Intégrée dans la classe, en tant qu'outil pédagogique, elle peut influencer le mode de pensée des apprenants et créer une ambiance qui contribue à la collaboration au sein du groupe-classe. Pour favoriser le travail collaboratif, les interlocuteurs sont guidés dans leur réflexion qui est organisée selon six modes de pensée symbolisés par six chapeaux de couleur différente. Au lieu de se servir de la polémique du pour ou du contre pour discuter, ils « se coiffent délibérément d'un chapeau (fictif ou réel) dont la couleur représente les types de pensée que l'on s'autorise à avoir ». Ainsi est-il possible « d'éviter les confusions, de concentrer sa capacité mentale et d'orienter sa réflexion dans une seule direction », comme l'indique Cournoyer (s. d.), dans le but de trouver une idée, de résoudre un problème, de régler un conflit, ou de prendre une décision.

Cette pensée polychrome, schématisée par les images suivantes (Figures 1 et 2) créées par Dobriansky (2015), met en valeur « les bonnes questions à se poser et les 6 postures à adopter si [on décide] de réfléchir avec la pensée latérale », pour la raison que, d'après de Bono (2005 : 11), le cerveau humain ne peut pas « se concentrer simultanément dans plusieurs di-

rections ». Grâce à la méthode des *Six Chapeaux de la Réflexion*, « le cerveau peut optimiser sa concentration dans différentes directions, mais à différents moments ». Par conséquent, les six chapeaux fonctionnent comme des filtres qui guident la pensée.



Figure 1 : Les six chapeaux de la réflexion (les bonnes questions)

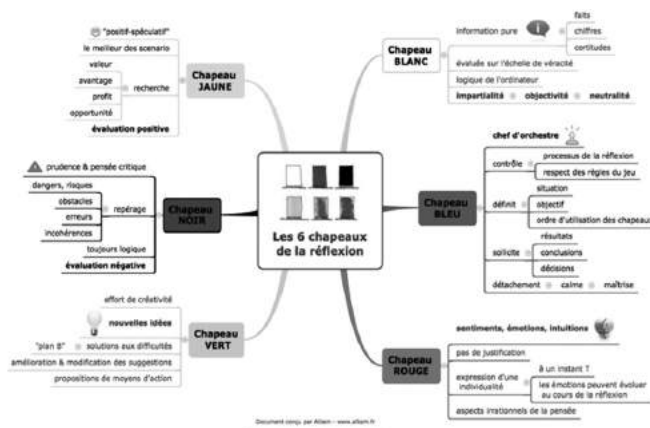


Figure 2 : Les six chapeaux de la réflexion (les six postures)

2. La fabrication des chapeaux

L'enseignant peut utiliser de vrais chapeaux ayant les six couleurs de la pensée polychrome ou inciter les élèves à fabriquer leurs propres chapeaux.

- Lorsque le public visé est composé d'enfants à l'école maternelle ou au primaire : à l'aide d'une poupée (par exemple une Barbie ou une figure de Playmobil – cf. Image 1) et de chapeaux multicolores en carton (en forme de cône¹), on génère des

idées liées au problème préalablement posé, et on propose des solutions. On change de chapeau durant la discussion : on met sur la tête de la poupée ou on l'en enlève un chapeau de couleur différente pour symboliser un mode de pensée différent.

- Le public-classe est composé d'élèves au collège ou au lycée : les adolescents se servent des chapeaux en papier² (en forme de chapeau de pirate) placés sur leur stylo ou leur crayon. Comme précédemment on change de chapeau pendant la discussion : on met sur le stylo ou le crayon ou on l'en enlève un chapeau de couleur différente pour évoquer un mode de pensée différent.

Grâce à cette technique de discussion, tous les participants se trouvent en même temps sur la même longueur d'onde, écoutent avec attention les idées et arguments exposés sans critiquer immédiatement une opinion différente de la leur. D'après Legros (2003), cette technique permet de « structurer une réflexion collective en respectant les exigences éthiques : intégrer les apports de tous les participants, n'exclure aucun angle d'approche, créer une dynamique qui rend complémentaires les oppositions rencontrées et aboutir à un projet d'action ».



Image 1 : chapeau en carton sur la tête d'une poupée

3. Stratégie de discussion

Une stratégie de discussion proposée par de Bono peut être décrite comme suit : le personnage qui porte le chapeau bleu ressemble au chef d'orchestre parce qu'il définit l'ordre de succession des chapeaux et représente la synthèse des idées communiquées. On commence par le chapeau rouge qui désigne les sentiments ressentis face au problème abordé, on passe au chapeau blanc afin de rassembler des informations objectives, relatives au problème. Ensuite, on prend la parole sous le chapeau vert et on imagine des solutions à l'aide de la technique du remue-méninges. Avec le chapeau jaune, on retient celles qui semblent réalisables et adéquates à la situation et, sous le chapeau noir, on critique celles qui sont proposées. À la fin de la discussion, le chapeau bleu définit le plan d'action à suivre dans le but d'affronter le problème en question.

Lorsqu'il utilise cette façon de débattre pour la première fois en classe, l'enseignant peut s'accorder le chapeau bleu dans le but de montrer aux apprenants comment se déroule la discussion et appeler un apprenant pour jouer le rôle du secrétaire qui note au tableau les idées énoncées. Dans un second temps ces idées peuvent être visualisées et synthétisées grâce au logiciel XMind³.

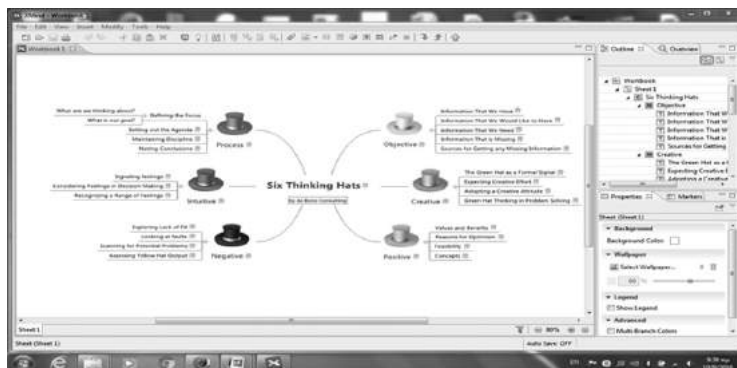


Figure 3 : synthèse des idées à l'aide du logiciel XMind

Au fur et à mesure de la discussion, les participants peuvent utiliser des expressions associées à la couleur du chapeau lorsqu'ils prennent la parole. Pour de Bono (2005 : 27) « réfléchir devient un jeu avec des règles bien définies, plutôt qu'une incitation ou une réprobation [et il est nécessaire de se référer] aux chapeaux directement ». Pour cette raison, chacun des intervenants doit utiliser le mode de pensée relié au chapeau déterminé par le chapeau bleu. Pour plus de précision, nous donnons ci-dessous à titre indicatif certaines expressions qui peuvent être utilisées :

- Chapeau bleu : Je donne la parole à... (couleur du chapeau), je reformule la question..., je résume..., votre proposition est + nom / que... : « Je voudrais que vous enleviez le chapeau noir. Pendant quelques instants mettons le chapeau rouge, voilà qui est très bien en chapeau jaune, maintenant voyons ce que ça donne avec le blanc » (*ibid.* : 27).
- Chapeau blanc : Je présente les faits suivants... (chiffres, diagrammes statistiques ou circulaires).
- Chapeau rouge : Je me sens + nom, je suis...+adjectif.
- Chapeau jaune : Je juge de façon optimiste que..., je propose + nom / que..., on peut profiter de + nom, les avantages – les points positifs pourraient être...
- Chapeau vert : J'imagine..., une alternative serait...
- Chapeau noir : J'accepte... mais le problème / le danger est..., on risque de... si on..., les faiblesses / les points faibles résident dans...
- Chapeau bleu : Les conclusions tirées de cette démarche de réflexion sont...

4. Thèmes discutés en classe

L'enseignant propose un thème de discussion selon les intérêts et le besoin de s'exprimer de son groupe-classe. Les titres des sujets présentés par la suite ont été discutés dans des établissements scolaires en Grèce (secteur public) et ont abouti à la création d'un produit final qui véhicule le message du respect envers les autres.

- « Les animaux domestiques » : ce projet a été effectué par les élèves de 5^e qui apprennent le FLE dans la 9^e école primaire de Drama (année scolaire 2012-2013), dans le cadre de la mise en place didactique de la méthode *Les Six Chapeaux de la Réflexion*, organisée par la Direction de l'éducation secondaire de Drama. Un diaporama a été affiché sur la plateforme électronique de la Direction de l'éducation secondaire de Drama et a été enregistré en CD pour être inséré dans la partie *Dossier* du Portfolio européen des langues des apprenants.
- « Oui à la différence, non à la violence » : les élèves de 6^e de l'école primaire de Pentapolis, région de Serrès (année scolaire 2014-2015), qui apprennent le FLE, ont collaboré à ce projet interdisciplinaire, dont les étapes sont présentées sur le site : <http://dim-pentap.ser.sch.gr/?p=1312>.

Le produit final du projet intitulé « Astérix et Obélix à Pentapolis », est disponible sur le site : <http://dim-pentap.ser.sch.gr/?p=1324>.

- « Plurilinguisme : je communique et je survis » : il s'agit d'un programme de Zone Flexible (Ευέλικτη ζώνη) élaboré en grec avec les élèves de 6^e de l'école primaire de Neos Skopos, région de Serrès (année scolaire 2015-2016), dont le produit final est la création d'un poème contre le racisme écrit en langue grecque et affiché sur le site du Ministère hellénique de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes (<http://www.minedu.gov.gr/dimotiko-2/ekdiloseis-ma8ites-m-2/19109-30-03-16-apo-to-10o-24o-dimotiko-sxoleio-serron>). Les élèves de la même école, qui apprennent le FLE, ont créé le poème « Amis du monde » pour participer au concours de la FIPF *Amis du monde* et ont remporté un prix spécial.

5. Avantages de la méthode des *Six Chapeaux de la Réflexion*

La centration sur l'apprenant a pour conséquence de définir le rôle de l'enseignant comme transmetteur du savoir à ses élèves, mais aussi comme créateur de situations propices à leur épanouissement intellectuel par l'usage du raisonnement et de la réflexion, par la mémorisation, la conceptualisation, la critique, la comparaison, la résolution des problèmes et le jugement.

Lorsque les élèves sont familiarisés avec la technique de la pensée polychrome, leurs compétences pragmatiques/fonctionnelles s'élaborent grâce à une dynamique du groupe positive : ils apprennent à argumenter, à négocier, à se respecter mutuellement, à collaborer au sein du groupe-classe, en développant également leurs compétences sociales en vue de tâches et de projets interdisciplinaires. De plus, chaque apprenant en tant qu'individu à part entière tire

profit de cette expérience parce qu'il s'habitue à un mode de pensée successif et qu'il gagne en management personnel. Par conséquent, le changement porte sur le changement progressif de modes de pensée.

Les intelligences multiples des apprenants sont aussi valorisées :

- Intelligence verbale-linguistique (ils prennent la parole pour s'exprimer en langue maternelle ou en langue étrangère sur un sujet déterminé).
- Intelligence logique-mathématique (ils expliquent leur point de vue à l'aide d'arguments).
- Intelligence visuelle-spatiale (ils créent une carte mentale, un topogramme pour visualiser les éléments discutés).
- Intelligence corporelle-kinesthésique (ils fabriquent leurs chapeaux en se servant de cartons colorés, d'un compas et d'une agrafeuse ; ils utilisent le langage corporel pour s'exprimer).
- Intelligence musicale-rythmique (ils présentent la décision finale qui répond au thème discuté sous forme d'une chanson ou d'un poème accompagné de sons et de musique).
- Intelligence interpersonnelle (ils développent un esprit d'équipe, ils pratiquent l'écoute pleine et entière d'autres personnes).
- Intelligence intra-personnelle (ils partagent leur opinion à propos du thème discuté, ils mobilisent leur concentration sur le problème en question, ils s'auto-évaluent tout au long d'un mode de pensée déterminé et ils font évoluer leur point de vue et leurs croyances).
- Intelligence naturaliste (selon la problématique en question – environnement, animaux, nature – ils observent et présentent leurs idées).

Conclusion

L'enseignement du FLE à des apprenants du primaire et du secondaire devrait suivre un parcours didactique qui respecte leur personnalité et les considère comme de futurs citoyens aptes à collaborer et à co-agir en prenant la parole et en s'exprimant sur un sujet qui les motive. Dans cette optique, l'usage de la méthode des *Six Chapeaux de la Réflexion* contribue à la stimulation de l'apprentissage et à l'épanouissement affectif des apprenants.

Références bibliographiques

- DE BONO E., 2005, *Les six chapeaux de la réflexion : la méthode de la référence mondiale*, trad. par M. Sauvalle, Paris, Eyrolles, coll. « ED Organisation ».
- LEGROS C., 2003, « Belgique : six chapeaux pour penser », *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*, n° 17. Disponible sur : <<http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32547>>.
-

Sitographie

CORNOYER N., s.d., « Les six chapeaux de la réflexion d'Edward de Bono ». Disponible sur : <<http://www.creativite.net/six-chapeaux-de-la-reflexion-edward-de-bono-creativite-1/>>.

DOBRIANSKY J., 2015, « Les 6 chapeaux de Bono ». Disponible sur : <<http://www.alliam.fr/six-chapeaux-bono-reflexion-creative/>>.

Notes

¹ Des instructions pour la fabrication du chapeau en carton (en forme de cône) sont disponibles sur le site : <<http://www.marieclaire.fr/idees/des-chapeaux-pointus-en-papier-aux-motifs-geometriques,2610343,999408.asp>>.

² Des instructions pour la fabrication du chapeau en papier (en forme de chapeau de pirate) sont disponibles sur le site : <<http://www.teteamodeler.com/activite/deguisement/chapeau1.asp>>.

³ Le logiciel X-Mind est téléchargeable sur le site : <<https://www.xmind.net/>>.

L'heure de l'album : comment, quand et pourquoi ?

Anna PAPAGEORGIU
Enseignement privé

Maria LOUZOU
Enseignement privé

1. Définir un album

Un album est un livre avec :

- une histoire accompagnée des images ;
- une histoire en images seules ;
- un poème présenté en images ;
- un livre en PDF sur Internet.

Selon Jean-Michel Ducrot (2008), l'album « est un support culturel plus motivant qu'une méthode de FLE en soi, car il met en scène des personnages autour d'une histoire. L'album aide l'enfant à verbaliser, à apprendre à parler [...], à apprendre à lire ».

2. Pourquoi utiliser un album en classe de FLE

On peut utiliser un album en classe de FLE pour :

- enrichir, réviser le vocabulaire ;
- apprendre à mémoriser des structures simples ;
- familiariser les apprenants avec l'écrit, développer les compétences en compréhension écrite ;
- développer l'imagination et la créativité des apprenants : les inviter à imaginer la suite d'une histoire, créer une nouvelle histoire, etc. ;
- faire acquérir aux apprenants une culture commune ;
- faire développer toutes les compétences ;
- casser la routine et donner un nouveau goût au cours.

3. Quand peut-on utiliser un album en classe de FLE ?

L'utilisation d'un album en classe de FLE présuppose que quelques connaissances de base sont déjà acquises par les apprenants. C'est donc au professeur de choisir le moment approprié toujours par rapport aux prérequis et aux compétences qu'il veut travailler et aux objectifs de son apprentissage.

4. Critères de choix des albums

Pour choisir des albums, il faut s'appuyer sur un choix de critères :

- Les illustrations et la mise en page (il faut qu'elles soient claires et faciles à s'y trouver) ;
- Le texte (un récit simple, avec un vocabulaire simple adapté au niveau de l'apprenant. Le texte doit raconter et l'image doit illustrer l'histoire) ;
- La page de couverture qui doit intriguer mais ne pas tout dire... Il faut toujours que l'enfant la regarde, l'explore, découvre outre le titre, le nom de l'auteur.
- Selon les intérêts des apprenants, l'actualité, les objectifs d'apprentissage et les compétences qu'on veut travailler.

5. Quel est le rôle de l'enseignant ?

L'enseignant doit réaliser une analyse pré-pédagogique des textes, c'est-à-dire repérer les variétés de la langue et du lexique, l'énonciation, les actes de paroles, la morphosyntaxe, l'organisation du texte, les marqueurs d'articulation et les marqueurs temporels, les idées et le message cachés, les fonctions du langage, etc. ; l'enseignant doit aussi choisir dans l'album les points sur lesquels il veut travailler : lexique, éléments culturels, compréhension écrite, morphosyntaxe, lecture à haute voix, etc. Son rôle est d'éveiller la curiosité des apprenants et l'envie d'apprendre.

6. Comment travailler un album ?

Il y a plusieurs pistes d'exploitation :

- Lire le titre, la couverture et le texte ;
- Lire du début à la fin et deviner/donner un titre ;
- Regarder la dernière image et émettre des hypothèses sur l'histoire ;
- Travailler avec les images seules ;
- Travailler avec le texte seul ;
- Travailler avec la page centrale / intermédiaire, et émettre des hypothèses sur le début et la fin de l'histoire, sur ce qui s'est passé avant et sur ce qui se passera après ;
- Mettre dans le bon ordre les images et associer les images aux paroles d'une histoire.

De plus, on pourrait proposer d'autres pistes d'élargissement et de créativité :

- Jouer l'histoire ;
 - Faire un petit plan de l'action ;
 - Dessiner et/ou raconter cette histoire ;
 - Dessiner et/ou décrire son personnage favori ;
 - Imaginer la suite de l'histoire ;
-

- Créer une nouvelle histoire en suivant le même ordre chronologique/le même modèle ;
- Proposer différentes activités pour travailler un phénomène grammatical.



7. Exemples

7. 1. Premier exemple : Mymi Doinet et Aurélien Débat, 2014, *La Tour Eiffel a des ailes*, Paris, Nathan, coll. « Albums Nathan ».

Quelques pistes d'exploitation sont disponibles sur : <<https://cpdesanleane.blogspot.com/2014/12/la-tour-eiffel-des-ailes.html>>.



- Résumé : la Tour Eiffel décide de faire un petit tour à la mer. Son escapade va le mener jusqu'au Mont Saint-Michel et elle va faire le tour de France.
- On montre une photo de la Tour Eiffel. On demande aux apprenants s'ils l'ont déjà vue. Où on peut la trouver ? On explique que c'est un symbole de la France.
- On travaille la couverture de l'album :
 - On repère et on lit le titre.
 - On décrit l'illustration (Où va-t-elle la Tour Eiffel ? La tour Eiffel est-elle triste ou souriante ? Que signifie « des ailes » ?)

Proposition d'enseignement

- Le professeur pourrait arrêter à chaque passage de l'album et montrer les photos des monuments que La Tour Eiffel visite. On peut situer Paris et la Tour Eiffel et d'autres

monuments ; on peut tracer le chemin Paris – Normandie ; la Seine ; la Manche ; le Mont-Saint-Michel.

- L'enseignant demande aux apprenants de donner un titre à chaque passage.
- On décrit la Tour Eiffel en trois phrases (par exemple : elle mesure 324 mètres, elle est en acier, grande, géante).
- On met les lieux que la Tour Eiffel a visités dans le bon ordre (Arc de Triomphe, Mont Blanc, Normandie, Mont-Saint-Michel, Grande Arche de Défense).

7. 2. Deuxième exemple : Hans Wilhelm, 1987, *Restons bons copains*, trad. par Catherine Deloraine, Paris, Flammarion, coll. « Albums jeunesse ».

☞ Lire le titre, la couverture et le texte. Le texte intégral est disponible sur :

<<http://www.childrensbooksforever.com/Childrenpics/Restons%20bons%20copians.pdf>>.



Phase 1

- On commence par l'étude de la *couverture* (l'illustration, sa forme, sa couleur du fond, ses personnages), puis on passe au titre et à ses informations.
- On fait des hypothèses sur le contenu du livre. De quoi parle-t-on dans le texte ? Quels sont les personnages de l'histoire ? Qu'est-ce qui pourrait se passer entre eux ? On laisse les apprenants s'exprimer sans leur découvrir l'histoire.

Phase 2

- Ouvrir l'album et proposer aux élèves de regarder les *illustrations* pour émettre quelques hypothèses : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Comment ? Combien ?

Phase 3

- On invite les apprenants à lire le texte qu'on leur donne en photocopie à haute voix. Durant le temps de la lecture, l'enseignant présente l'album ouvert face aux apprenants ou présente le PDF sur écran afin qu'ils puissent regarder les images.

Phase 4

- On passe à la lecture sélective (lecture silencieuse) : on invite les apprenants à repérer les mots clés et les idées essentielles du texte.

- On pose des questions sur les personnages, le personnage principal ; sur ce qui se passe : quand, où, pourquoi ; les conséquences, les sentiments, la décision finale, etc. ; on invite alors les apprenants à découvrir les étapes de l'histoire. On peut leur donner des activités écrites et une fiche avec le lexique. Exemple :

Situation initiale	Perturbation	Action	Résolution	Situation finale

Phase 5

- Lecture en profondeur : on invite les apprenants à saisir le sens profond du texte, sa cohérence et sa cohésion. On pourrait :
 - o Repérez les mots de liaison de l'histoire ;
 - o Repérez les verbes aux temps du passé :
 - ◆ Quels verbes montrent une habitude dans le passé ?
 - ◆ Quels verbes montrent une action accomplie dans le passé ?
 - ◆ Quels verbes montrent une action qui a eu lieu avant une autre action dans le passé ?

Phase 6

Après avoir analysé l'histoire : discussion et débat.

- Comment voyez-vous la décision du garçon ? Est-ce qu'il a fait le bon choix ?
- À sa place que feriez-vous ? Feriez-vous la même chose à sa place ?
- Avez-vous vécu des histoires semblables avec vos frères et sœurs ? Ou avec vos amis peut-être ?

Production écrite/écriture créative : racontez une autre histoire qui se passe entre deux personnes en gardant, si possible, les mots de liaison dans le même ordre.

Il y a aussi plusieurs albums qu'on peut travailler de la même manière !

Quelle porcherie ! (1989) de Hans Wilhelm (Paris, Pastel / l'école des loisirs ») disponible sur : <<http://www.childrensbooksforever.com/Childrenpics/Quelle%20Porcherie.pdf>>.



7. 3. Troisième exemple : Istvan Banyai, 1998, *ZOOM*, Londres, Puffin Books.

☞ Travailler avec les images seules. Vous pouvez trouver les images sur SlideShare ou sur YouTube : <<https://www.youtube.com/watch?v=Kgi-RCEjOLw>> et <<http://www.slideshare.net/zarthustra7/zoom-by-istvan-banyai-23329406>>.



On explique aux apprenants qu'on va travailler sur un album sans paroles et qu'ils sont invités à imaginer une histoire à partir de ces images.

Phase 1

- On fait des hypothèses à partir du titre et de la couverture.

Phase 2

- On montre aux apprenants la première image de l'album et on les invite à émettre des hypothèses sur ce qu'ils voient. On les laisse s'exprimer librement. L'important c'est qu'ils parlent. On leur demande de compléter les deux premières colonnes du tableau suivant :

Ce que je vois sur	Les indices	Ce que je découvre

- Puis, on leur montre la deuxième image et on les invite à compléter ce qu'ils découvrent (la troisième colonne du tableau) et le rapport de cette image avec l'image précédente. On continue jusqu'à la dernière image.

Phase 3

- On retourne au début de l'album. On essaie de justifier le choix du titre.
- Selon le niveau de nos apprenants, on peut travailler le vocabulaire : couleurs, la ferme (animaux, activités) ; on peut parler des vacances, de la ville, des moyens de transports, de la vie sur une île sauvage, etc.).

Phase 4

Prolongement : comparez la vie en ville et la vie sur une île sauvage et/ou imaginez une journée seul(e) dans une île sauvage. Qu'apporteriez-vous avec vous ? Pourquoi ? Que feriez-vous ?

- Avec un niveau débutant A1, on peut travailler seulement avec une image : par exemple les animaux de la ferme, les couleurs, les vacances, etc.
- Avec un niveau avancé A2 ou B1, on peut leur donner les images en vrac et leur demander de mettre les images en ordre afin de raconter l'histoire d'après leur imagination.

7. 4. Quatrième exemple : Christophe Alline, 1998, *Dans Paris*, Paris, Didier Jeunesse, coll. « Pirouette ». Cet album est une magnifique adaptation du poème « Dans Paris » de Paul Éluard.

☞ Mettre en ordre les images et les paroles d'une histoire. Des pistes pédagogiques sont disponibles sur le site du CRDP d'Aquitaine :

<<http://ressources.crdp-aquitaine.fr/attirelirev2/pdf/doc-pdf-124.pdf>>.



Les albums zoom ou de randonnée sont des albums avec des structures répétitives qui sont faciles à lire et à mémoriser. L'exemple qui suit est tiré du site :

<<http://crefeco.org/display.php?fr/Activit%C3%A9s/500>>.

- On invite les apprenants à mettre les images en ordre afin de construire une histoire. On colle les images au tableau. S'ils sont nombreux, on les divise en groupes. On discute les propositions afin de trouver la bonne.
 - Puis, on leur donne les paroles en vrac et on les invite à associer les images aux paroles pour lire l'histoire.
 - On lit à haute voix l'histoire et on invite les apprenants à répéter à haute voix après nous jusqu'à ce qu'ils commencent à mémoriser les paroles de l'histoire.
-

Il y a aussi l'album qui suit qu'on peut travailler de la même manière ! Une séquence d'exploitation de cet album, que vous pouvez télécharger, est disponible sur : <<http://ritamoutarde eklablog.com/une-histoire-sombre-tres-sombre-a112894696>>.



Références bibliographiques

ALLINE C., 1998, *Dans Paris*, Paris, Didier Jeunesse, coll. « Pirouette ».

BANYAI I., 1998, *ZOOM*, Londres, Puffin Books. Disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=K-gi-RCEjOLw>> et <<http://www.slideshare.net/zarthustra7/zoom-by-istvan-banyai-23329406>>.

BRIAND C., GREZET C. et GAUTRAUD B., 2012, « Dossier *Dans Paris*, Alline Christophe, Didier Jeunesse », Mérignac, CDDP de la Gironde – Inspection académique de la Gironde. Disponible sur : <<http://ressources.crdp-aquitaine.fr/attirelirev2/pdf/doc-pdf-124.pdf>>.

BROWN R., 1981, *Une histoire sombre, très sombre*, Paris, Gallimard Jeunesse, coll. « Les lauréats ».

DOINET M. et DÉBAT A., 2014, *La Tour Eiffel a des ailes*, Paris, Nathan, coll. « Albums Nathan ».

DUCROT J.-M., 2008, « Comment utiliser l'album en classe de FLE précoce ? ». Disponible sur : <<http://insuf-fle.hautetfort.com/media/01/01/1050348225.pdf>>.

WILHELM H., 1987, *Restons bons copains*, trad. par Catherine Deloraine, Paris, Flammarion, coll. « Albums jeunesse ». Disponible sur : <<http://www.childrensbooksforever.com/Childrenpics/Restons%20bons%20copians.pdf>>.

—, 1989, *Quelle porcherie !*, Paris, Pastel / l'école des loisirs. Disponible sur : <<http://www.childrensbooksforever.com/Childrenpics/Quelle%20Porcherie.pdf>>.

Analyse critique et évaluation d'un manuel de FLE afin de proposer un enseignement conscient et raisonné de la compétence phonologique

Maro PATÉLI

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Notre atelier est le fruit d'une recherche personnelle orientée vers l'enseignement de la compétence phonologique en classe de FLE, domaine particulier dont nous sommes très proche. Or, il est évident que si l'enseignement de cette compétence est généralement évité par les professeurs de FLE, c'est que leur formation ne les y a pas (ou trop peu) préparés. La plupart du temps, leur savoir se limite à une somme de connaissances théoriques agrémentées de schémas et tableaux des voyelles et des consonnes et de quelques vagues notions sur le rythme et l'intonation, le tout présenté au moyen d'une terminologie rébarbative. Par conséquent, dans la réalité de la classe, le (futur) professeur de FLE éprouve très vite un sentiment d'insécurité dans l'application des activités proposées par le(s) manuel(s) qu'il utilise. C'est pourquoi notre atelier s'inscrit dans une optique d'aide au (futur) enseignant de langue afin de dissiper son appréhension face à l'enseignement de la compétence phonologique, en le munissant d'un savoir qui lui permette de jongler avec les activités des manuels et de les intégrer dans une démarche visant la perception et/ou la production des sons et des schémas intonatifs de la langue qu'il enseigne.

Les participants à cet atelier ont eu l'occasion de porter un regard critique sur les objectifs phonétiques, les outils choisis pour l'enseignement de la prononciation ainsi que sur la typologie des activités choisies par un manuel d'actualité destiné à l'enseignement du FLE.

Notre discussion s'est organisée autour des questions suivantes : un manuel permet-il l'enseignement/apprentissage efficace de la compétence phonologique ? Comment peut-on définir un enseignement efficace ? Y a-t-il suffisamment d'outils pour ce faire ? Les activités sont-elles adéquates aux objectifs fixés ? Sont-elles adéquates aux étapes¹ et aux phases² de l'enseignement/apprentissage d'un objectif phonologique ? Leur consigne est-elle complète, claire et compréhensible pour l'apprenant ?

En répondant à ces questions, les participants sont conduits à évaluer le manuel qu'ils utilisent en classe ainsi que tout manuel qui se prête à l'enseignement de la prononciation. Cette analyse critique leur permettra d'adopter ou de réajuster les propositions des auteurs, les compléter et les enrichir en vue d'un enseignement conscient et structuré de la prononciation. Cet examen critique ne saurait être complet que si l'on envisageait, en plus de ce que nous analysons dans le présent article, les relations établies entre les rubriques proprement pho-

nologiques et les autres, destinées à l'enseignement d'autres compétences, ainsi que la façon dont l'enseignement de la prononciation est inséré à l'intérieur des unités didactiques. Ceci constituera l'objet d'étude d'une future publication.

1. Outils de travail

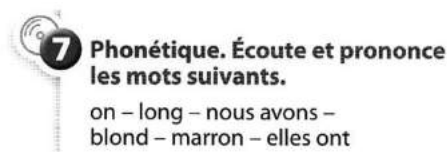
Pour les besoins de notre atelier nous nous sommes servie de trois manuels didactiques : *Adosphère 1 (version pour la Grèce)* qui suit les principes d'une démarche actionnelle, (éditions Trait d'union/Hachette FLE), *Copains copines 2* (éditions Trait d'union) et *Action.fr-gr 1* (OEΔB) qui se réclament des principes de l'éclectisme. Les rubriques phonologiques que nous avons retenues dans ces trois manuels ainsi que les activités correspondantes se réfèrent toutes aux mêmes phénomènes phonologiques, à savoir les trois voyelles nasales [ɑ̃], [ɔ̃], [ɛ̃], figurent parmi les difficultés basiques de prononciation pour le public hellénophone.

2. Méthodologie de travail

Nous avons analysé et évalué les manuels susmentionnés par rapport à l'objectif phonologique annoncé et plus particulièrement par rapport aux activités choisies et leur adéquation à l'enseignement de la prononciation, leur consigne et leur contenu. Pour chacune des activités nous étudierons et commenterons la formulation de leurs consignes et leur insertion dans les étapes et phases d'enseignement de la prononciation.

2. 1. Présentation et commentaire des activités du manuel *Adosphère 1*

2. 1. 1. Le son [ɔ̃]



C'est la première activité (n° 7) proposée par le manuel qui traite de la nasale [ɔ̃]. D'après la consigne, c'est une activité de répétition/reproduction qui invite les apprenants à écouter le modèle, à le lire (puisqu'ils sont appelés à lire à haute voix les mots contenus dans la consigne) et à le reproduire oralement. Cette activité qui nécessite une reproduction entraîne donc à la compétence de production et s'installe dans l'étape de production. De ce fait, c'est une activité d'apprentissage qui devrait être placée dans la phase de systématisation/fixation. Or, un enseignement structuré et progressif allant de la perception à la production d'un son, ne peut pas débiter par une activité qui fixe l'objectif visé avant même que l'apprenant n'ait été initié, sensibilisé à cet objectif d'enseignement/apprentissage, en d'autres termes, avant qu'il n'ait fait au préalable une activité de repérage ou une activité de discrimination³. Dans ce sens, cette activité serait mal placée et mal choisie par les auteurs du manuel. Mais,

l'est-elle vraiment ? En fait, tout dépend de l'interprétation de la consigne que peut faire un enseignant à condition qu'il soit bien formé à l'enseignement de la prononciation. Il est vrai que la consigne, à sa première lecture, guide les élèves vers une activité de production visant l'acquisition. Toutefois, elle peut être utilisée dans un autre but : elle peut servir à l'enseignant d'activité de diagnostic. L'enseignant évalue la capacité de l'apprenant à percevoir et à reproduire le son. C'est le moment où l'erreur de l'apprenant se transforme en besoin sur lequel l'enseignant fondera son cours au moyen d'activités appropriées.

La première activité (n° 13) de la rubrique Phonétique que l'on trouve dans les deux dernières pages récapitulatives du module *Entraîne-toi*, est une activité de discrimination qui invite les apprenants à distinguer le féminin du masculin. Bien qu'elle soit incluse dans la rubrique Phonétique, d'après la formulation de la consigne, les mots proposés et les explications du guide pédagogique, son objectif n'est pas d'entraîner les élèves à discriminer le son [ɔ̃] par rapport à une autre nasale ou un [ɔ] dénasalisé. Il s'agit d'apprendre aux élèves à discriminer la différence qui caractérise le féminin du masculin, ce qui relève de la phonétique puisqu'au moyen de cette activité ils apprennent à conscientiser le phénomène de dénasalisation ainsi que l'importance de la maîtrise de la prononciation pour acquérir un phénomène grammatical (d'où peut-être son insertion dans la rubrique Phonétique) mais ne concerne pas la nasale [ɔ̃] particulièrement. L'objectif donc de cette activité est différent de celui de l'activité précédente et de celui de l'activité qui suit, qui est l'étude du son [ɔ̃] et de plus, inadéquat par rapport à l'objectif phonologique de l'unité, qui est l'étude du son [ɔ̃].

PHONÉTIQUE

**Discrimination féminin / masculin
des adjectifs**

13 Écoute : masculin ou féminin ?

Masculin	Féminin

La deuxième activité (n° 14) de la rubrique Phonétique que l'on trouve aussi dans les pages récapitulatives *Entraîne-toi*, traite le même phénomène phonétique que celui de la première activité du manuel.

À la première lecture de la consigne, nous découvrons une activité de repérage puisqu'elle invite les apprenants à écouter et à signaler le son [ɔ̃] quand ils l'entendent. Si nous examinons la consigne nous remarquons qu'elle n'est pas très claire puisqu'elle invite les élèves à écouter sans préciser ce qu'ils doivent écouter : des syllabes ? Des mots ? De courtes phrases ? De plus, elle leur demande de signaler, mais ne précise pas comment : en levant la main ? En l'indiquant oralement au professeur ? En cochant, dans un tableau, la case incluant le son ?

Par ailleurs, si on se réfère au guide pédagogique et si on observe le corpus proposé à partir duquel les élèves doivent « signaler » le son [ɔ̃], on constate que les mots qui forment ce corpus contiennent la nasale [ɑ̃] et la voyelle dénasalisée⁴ [ɔ+n], c'est-à-dire des sons avec

lesquels le [ɔ̃] est souvent confondu, surtout par le public hellénophone⁵. Or, quand on veut initier les apprenants à un son nouveau et inconnu de leur système phonologique, on évite de leur demander de le repérer parmi des sons qui risquent de les perturber. Il est préférable de leur présenter des sons complètement différents, des sons oraux par exemple, d'une part parce que les élèves relèveront plus facilement la différence entre voyelle orale/voyelle nasale et d'autre part, il n'y aura pas de sons qui par la similitude de leurs traits risquent de perturber la reconnaissance du [ɔ̃].

Dans ce sens, cette activité n'est pas une activité de repérage comme le laisse entendre la formulation de la consigne, mais plutôt une activité de discrimination où les élèves doivent discriminer parmi des sons voisins, le [ɑ̃] et le [ɔ+n]. D'ailleurs, dans la consigne du guide pédagogique, les auteurs utilisent le verbe « discriminer » pour expliquer aux enseignants l'Activité n° 14 du livre de l'élève ce qui prouve également l'inadéquation entre la consigne du livre de l'élève, la consigne du guide pédagogique et le contenu de l'activité.



Nous remarquons également, une inadéquation entre l'objectif phonologique de l'activité n° 14 du livre de l'élève et celui qui apparaît dans l'explication du guide pédagogique pour la même activité. Le son proposé entre crochets dans le livre de l'élève est le [ɔ̃] alors que dans le guide pédagogique c'est la voyelle dénasalisée [ɔn]. Un enseignant qui regarde en même temps l'activité du livre de l'élève et l'explication fournie par le guide pédagogique se trouve par conséquent perdu. Doit-il faire discriminer le son [ɔ̃] ou la voyelle dénasalisée [ɔn] ? Le guide pédagogique explique-t-il comment parvenir à atteindre l'objectif de l'activité du livre ou en propose-t-il un autre, différent de celui de l'activité du livre ? Enfin, pour finir notre commentaire, nous remarquons que dans la consigne du livre de l'élève, les auteurs mettent à côté du son [ɔ̃] la graphie correspondante la plus courante « on ». Peut-être, mais ceci n'est pas clairement dit dans le livre ni expliqué dans le guide, voudraient-ils proposer aux enseignants de réfléchir à une activité de phonie/graphie à partir du même support que celui proposé pour les besoins de l'activité de discrimination.

PHONÉTIQUE

13 Discriminer entre le masculin et le féminin des adjectifs à l'oral.

Demander ce qui permet de faire la discrimination entre masculin et féminin.]

Transcription **Piste 74**
a. blonde b. roux c. grande d. petite e. original(e) f. brune

14 Discriminer le son [ɔn] dans une chaîne sonore.

Procéder à deux écoutes en faisant une pause après chaque énoncé.

Transcription **Piste 75**
a. Je donne. b. Il est blond. c. Un pantalon jaune. d. Il est grand. e. Un sac marron. f. Une jupe longue. g. On est différents.

2. 1. 2. Les nasales [ɑ̃] et [ɛ̃]

Phonétique.

a. Écoute et répète.

Mitterrand un jardin
dans arrondissement

b. Classe les mots dans le tableau.

[ɑ̃] « an »	[ɛ̃] « in »
Mitterrand,	

Écoute et trouve les lieux sur le plan du quartier d'Imane

La première activité (n° 7) qui porte (voir les mots qui servent de support de travail) sur l'enseignement des nasales [ɑ̃] et [ɛ̃] est divisée en deux parties. Dans la première partie (7a), les élèves sont appelés à écouter et à répéter selon le modèle. D'après la formulation de la consigne, c'est une activité de répétition (les élèves répètent des mots qu'ils écoutent et qu'ils lisent en même temps) dont l'objectif est de fixer la prononciation de ces deux nasales. C'est l'activité par laquelle les auteurs du manuel débutent l'enseignement des nasales susmentionnées. Or, dans une démarche d'enseignement d'un phénomène phonologique on ne commence jamais par une activité de fixation/répétition sauf si l'activité a une fonction de diagnostic comme nous l'avons mentionné plus haut pour le son [ɔ̃]. En plus, la consigne telle qu'elle est formulée n'est pas claire puisqu'on ne sait pas si les élèves sont invités à écouter le modèle d'abord et à répéter ensuite ou s'ils doivent écouter et lire en même temps.

Dans la deuxième partie (7b) de l'activité, (même support que pour 7a), on leur demande d'écouter le modèle qui consiste en des mots incluant les nasales [ɑ̃] et [ɛ̃] et de classer ces mots dans des colonnes en fonction du son entendu. Ainsi présentée (consigne + tableau) c'est une activité de discrimination et de classement des voyelles nasales [ɑ̃] et [ɛ̃]. Notons ici une erreur de la part des auteurs (serait-ce une erreur typographique ?) qui font correspondre à la graphie « in » le symbole [ɑ̃]. Pour quelqu'un qui sait à quel son correspond le symbole [ɑ̃] et voit la graphie que les auteurs lui associent, ne peut qu'être choqué, ou du moins étonné. Notons également que la consigne ainsi que les intitulés des tableaux nécessitent une explication particulière de la part de l'enseignant puisque les auteurs par la consigne *Classe les mots dans le tableau*, ne précisent pas si les élèves doivent classer les mots à partir du support sonore de l'activité précédente (7a) ou s'ils doivent le faire à partir du support écrit présent dans l'activité précédente (7a). Peut-être laissent-ils le choix au professeur, ce qui justifierait que dans le tableau, à côté du son, les auteurs notent la graphie correspondant au son.

De plus, dans le processus d'enseignement d'un son, l'activité (7b) appartenant à une

phase d'intégration auditive, aurait dû précéder l'activité (7a) qui appartient à la phase de fixation. Cet ordre est pourtant inversé si l'on se fie aux conseils du guide pédagogique où l'on propose en premier un travail de discrimination « écouter trois fois et remplir le tableau » (là encore la consigne est sommaire), ensuite un travail de répétition « réécouter et prononcer les mots » et enfin un travail sur la correspondance phonie/graphie « demander de repérer les graphies possibles des sons “in” et “an” ». Tant dans la consigne de l'activité du guide pédagogique « discriminer les sons “in” et “an” » que dans les conseils donnés « demander de repérer les graphies possibles des sons “in” et “an” », nous notons que lorsqu'ils se réfèrent aux sons, les auteurs les présentent par leur graphie correspondante, ce qui porte à confusion puisque la graphie « in » correspond au son [ɛ̃] et aux sons [i+n], tout comme la graphie « an » correspond au son [ɑ̃] et aux sons [a+n].

Un enseignant avisé peut se servir des éléments présentés dans les consignes des deux activités, les reformuler et viser d'autres compétences que celles travaillées par cette activité.

La deuxième activité (n° 8) *Écoute et trouve les lieux sur le plan du quartier d'Imane*, bien qu'incluse dans la rubrique Phonétique, n'a pas d'objectif phonologique mais plutôt lexical. Rien d'ailleurs dans la consigne, telle qu'elle est présentée dans le livre de l'élève, ne l'invite à réaliser une tâche phonologique. Cependant, un enseignant qui sait créer des activités peut la transformer en activité à objectif phonologique s'il s'inspire du support proposé dans le guide pédagogique.

7 Phonétique. Discriminer les sons « in » et « an ».
Piste 106

Écouter trois fois et remplir le tableau. Réécouter et prononcer les mots. Demander de repérer les graphies possibles des sons « in » et « an ».

8 Retrouver des lieux sur un plan à partir d'un document oral.

Commencer par observer le plan, page 63. Écouter deux ou trois fois et retrouver les lieux nommés sur le plan.

Transcription Piste 107

Mon collège est dans l'avenue de France, pas loin de la rue Thomas-Mann. La bibliothèque François-Mitterrand n'est pas loin de la Seine, sur le quai François-Mauriac. La piscine Joséphine-Baker est sur la Seine, près du port, de la gare et de la bibliothèque. Les jardins Abbé-Pierre sont près de la bibliothèque.

À partir de la transcription du support sonore prévu pour l'activité n° 8, nous pouvons proposer une activité de repérage ou de discrimination des nasales [ɛ̃], [ɛ̃], [ɔ̃].

Exemple :

Consigne : vous allez écouter une phrase deux fois. Notez le nombre de fois (de 1 à 6) que vous entendez ce son.

Phrase : La bibliothèque François Mitterrand n'est pas loin de la Seine, sur le quai François Mauriac.

J'entends le son [ɛ̃]	1x	2x	3x	4x	5x	6x

Ou bien

Consigne : vous allez écouter une phrase deux fois. Quelle(s) voyelle(s) nasale(s) entendez-vous ? Mettez une croix devant la nasale que vous entendez.

Phrase : Les jardins Abbé-Pierre sont près de la bibliothèque.

[ã]

[ɛ]

[ɔ]

La troisième activité (n° 11) porte également sur les sons [ã] et [ɛ]. Si l'on observe attentivement le titre de la rubrique Phonétique (Les sons [ã] « an » et [œ] « in »), on comprend que l'objectif d'enseignement qui sera atteint par les deux activités qui suivent est la correspondance phonie/graphie. À noter ici la grave erreur (typographique peut-être ? bien que nous commençons à en douter car l'erreur se répète pour la deuxième fois) de faire correspondre la graphie « in » au son [œ].

La première partie de la consigne invite les apprenants à lire, donc à prononcer les sons à l'étude, à partir d'un support écrit qui présente des noms de rue. En d'autres termes, les élèves prononcent en fonction de leur capacité à identifier les différentes graphies correspondant aux sons [ã] et [ɛ] et à l'aide de la correspondance phonie/graphie proposée par le titre de la rubrique Phonétique : les sons [ã] « an » et [œ] « in ». Dans ce sens, c'est une activité de discrimination des graphies correspondant aux sons lus/prononcés. Or, la deuxième phrase (deuxième partie de la consigne) nous laisse assez perplexes quant à la cohérence de la consigne. Les élèves sont appelés à dire s'ils entendent [ã] « an » ou [œ] « in ». La question qui se pose est : « S'ils entendent qui ? » eux mêmes ? Et s'ils entendent eux-mêmes, comment sait-on qu'ils prononcent correctement pour que nous soyons sûrs que les élèves discriminent correctement le son [ã] du son [ɛ] ? Nous pensons que le verbe employé *si tu entends* est mal choisi/impropre et que les auteurs auraient dû dire *quel son tu fais correspondre à la graphie « an » et à la graphie « in »*. À signaler, une fois de plus, l'erreur relative au symbole phonétique employé pour la graphie « in ». Les auteurs utilisent, à tort, le symbole [œ] à la place du [ɛ] qui est correct. N'importe comment, la consigne de l'activité n° 11, au moyen des deux phrases qu'elle comporte et de la façon dont elle les présente, inclut deux activités : la première phrase renvoie à une activité de reproduction, la deuxième à une activité de discrimination auditive. Malheureusement, ici comme tout au long du manuel, il se passe la même chose pour les activités de phonétique : l'activité de (re)production (appartenant à la phase de fixation) précède l'activité de discrimination (appartenant à la phase d'intégration auditive) alors que c'est l'inverse qui serait logique.

PHONÉTIQUE
Les sons [ɑ̃] « an » et [ɛ̃] « in »

11 Prononce les noms de rues suivants.
Dis si tu entends [ɑ̃] « an » ou [ɛ̃] « in ».

a. RUE GUY DE MAUPASSANT

b. RUE SAINT-MARTIN

c. PLACE SAINT-GERMAIN DES PRÉS

d. RUE SAINT-ANDRÉ DES ARTS

12 Écoute pour vérifier.

PHONÉTIQUE

11 Conceptualiser les sons [ɑ̃] et [ɛ̃].
Rappeler les graphies possibles, puis lire et prononcer les noms des plaques de rue trois fois.

12 Discriminer les sons [ɑ̃] et [ɛ̃]. **Piste 112**
Écouter plusieurs fois pour vérifier, puis faire répéter par plusieurs élèves.

Enfin, la quatrième activité (n° 12) fonctionne comme une activité d'autoévaluation puisqu'elle invite les apprenants à écouter des natifs prononcer les noms de rues et à vérifier si leur prononciation, et par la suite leur choix des graphies, étaient corrects. Dans le guide pédagogique, les auteurs invitent les élèves à vérifier si ce qu'ils ont produit correspond à ce qu'ils ont entendu.

En lisant les conseils du guide pédagogique pour l'activité n° 11, nous constatons également une inadéquation entre la consigne du livre de l'élève et les conseils des auteurs qui invitent les enseignants à apprendre d'abord à leurs élèves les différentes graphies correspondant aux sons [ɑ̃] et [ɛ̃] et non [œ̃] et ensuite à leur faire lire les noms des plaques des rues. Les élèves choisissent ainsi le son correct à partir de la graphie qu'ils lisent. Dans ce sens, c'est une activité de discrimination. De cette façon, les auteurs invitent les apprenants à conceptualiser le son à partir de la graphie correspondante. Ceci s'oppose aux principes des verbotalistes selon lesquels l'apprentissage des sons à partir de leur graphie perturbe les élèves et les pousse à prononcer sous l'influence du système phonologique de leur langue maternelle (Intravaia, 2007 : 67).


Si l'on veut proposer une activité bien structurée on devrait considérer les deux activités (n° 11 et n° 12) comme un ensemble qui fonctionne de façon complémentaire dans une phase de conceptualisation avec une consigne complètement reformulée. On pourrait :

1. Faire écouter le document sonore avec les noms des rues et demander aux élèves de discriminer le son [ɑ̃] du son [ɛ̃] et non [œ̃] à l'aide d'une consigne du type : *écoutez et cochez le son que vous entendez* (conceptualisation au niveau de la perception).
2. Faire écouter le document sonore avec les noms des rues et pour chaque plaque demander aux élèves de repérer la graphie qui correspond au son qu'ils écoutent : [ɑ̃] dans un premier temps et [ɛ̃] dans un deuxième temps et la noter au tableau ou dans leurs cahiers. Ceci suppose bien sûr que les élèves aient déjà appris à repérer les deux sons à l'étude (conceptualisation au niveau de la graphie).
3. Une fois la graphie repérée, demander aux élèves de faire un tableau en relevant les

graphies correspondant au son [ɑ̃] et au son [ɛ̃] (conceptualisation au niveau de la graphie).

4. Lire, donc produire, en faisant correspondre le son adéquat à la graphie correspondante (fixation au niveau de la production orale).

Une autre consigne qui mérite notre attention et notre commentaire concerne une activité portant sur les sons [ɛ] et [œ]. Si nous avons décidé de la critiquer c'est parce qu'elle est confuse et incorrecte par rapport aux règles de la phonétique articulatoire comme nous le verrons dans l'explication qui suit. En effet, cette activité ne peut que perturber l'enseignant par sa consigne et conduire l'apprenant à l'erreur de prononciation par son contenu.



8 Phonétique. Écoute les mots, puis prononce-les. Quand est-ce que tu ouvres ou fermes la bouche ?
 On ouvre la bouche pour *quelle, fête et anniversaire*,
 et on la ferme pour *heure et neuf*.
 a. quelle – b. heure – c. neuf –
 d. fête – e. anniversaire

D'après la première phrase de la consigne, les élèves sont invités à écouter et ensuite à prononcer les mots proposés par l'activité. Dans ce sens, c'est une activité de fixation. Le même procédé que l'on retrouve dans toute la méthode *Adosphère 1* se reproduit ici aussi : les auteurs invitent les apprenants à fixer deux sons avant même de les avoir repérés ou discriminés. La première partie de l'activité pousse, donc, l'enseignant à commettre une erreur méthodologique s'il fait l'activité du livre en respectant sa consigne à la lettre. Toutefois, la deuxième phrase de la consigne transforme complètement la typologie de l'activité qui devient une activité de sensibilisation à la façon dont on produit les sons [ɛ] et [œ], et pourquoi pas une activité de conceptualisation puisque les apprenants sont appelés à prendre conscience des mouvements articulatoires qu'ils font pendant la prononciation de ces deux sons. Malheureusement, les conseils que les auteurs donnent aux élèves pour réaliser l'activité sont incorrects et pourraient les perturber. En effet, en les respectant, ils n'arriveront jamais à comprendre où se trouve la différence entre les deux voyelles quant à leurs mode et point d'articulation. La réalisation correcte de ces deux voyelles ne consiste pas en une différence « d'ouverture » ; il ne s'agit pas d'ouvrir ou de fermer la bouche pour produire respectivement le [ɛ] et le [œ] correctement puisque toutes les deux voyelles sont des voyelles semi-ouvertes par leur mode d'articulation et antérieures par leur point d'articulation. Leur seule différence qui permet de les distinguer concerne la forme des lèvres (i.e. la labialité), écartées pour [ɛ] et arrondies pour [œ].

Pour ce qui est des activités suivantes (prises également dans *Adosphère 1*), elles présentent la même typologie que celle des activités précédemment analysées, traitant les nasales [ɑ̃] et [ɛ̃]. L'activité n° 12, d'après sa consigne, est une activité de répétition à partir d'un sup-

port écrit, et associée à l'activité suivante (n° 13) elle devient une activité d'auto évaluation.

Vu leurs consignes ce sont deux activités qui appartiennent à l'étape de production et à la phase de fixation. Or, pour un enseignant formé à l'enseignement de la prononciation ces activités pourraient être utilisées comme des activités de sensibilisation, fonction diagnostique. Au moyen de l'activité n° 12, l'enseignant diagnostique les erreurs éventuelles de ses apprenants et en fonction de celles-ci il ajuste son enseignement par des activités correctives. Quant à l'activité n° 13, elle fonctionne comme une activité d'auto évaluation. Au cas où l'activité n° 12 serait proposée comme activité de diagnostic, l'activité n° 13 est mal placée puisqu'en début d'apprentissage les élèves, surtout s'ils ont des carences de prononciation, ne sont pas encore capables de s'auto-évaluer. L'activité n° 13 en tant qu'activité d'auto évaluation n'a sa juste place qu'après la fixation du son, donc après l'étape de production.

PHONÉTIQUE

Les sons [ɛ] « è » et [œ] « eu »

12 Prononce les phrases suivantes.

- a. Je me lève à sept heures.
- b. Il est neuf heures.
- c. Je fais la fête.
- d. Il est seize heures.

13 Écoute pour vérifier.

2. 2. Présentation et commentaire des activités du manuel *Copains Copines 2*

Les deux activités que nous trouvons dans toutes les rubriques *Drôles de sons* du manuel *Copains Copines 2* ont respectivement les consignes suivantes : *Écoute et répète*, *Écoute et lis*. Les objectifs phonétiques sont les mêmes que ceux que l'on trouve dans le manuel *Adosphère 1* précédemment étudié, à savoir les son [ɔ̃], [ɑ̃] et [ɛ̃]. Il s'agit de deux activités de reproduction. Dans la première, les élèves répètent, donc reproduisent à partir d'un modèle qu'ils écoutent, dans la deuxième, ils reproduisent oralement en lisant des phrases qu'ils écoutent en même temps. Nous remarquons ici la ressemblance entre les activités des deux manuels qui, par une consigne similaire *Écoute et prononce* (*Adosphère 1*) vs *Écoute et répète* (*Copains Copines 2*), invitent les élèves à s'entraîner à la compétence de production orale. Dans ce sens, ces deux activités appartiennent à l'étape de production et devraient être incluses dans la phase de systématisation/fixation.

Là encore, il s'agit d'une erreur méthodologique qui s'oppose à une démarche d'enseignement de la prononciation qui commence par l'étape de perception et finit par l'étape de production. Le seul moyen pour remédier à cette erreur c'est l'implication active de l'enseignant qui connaît la procédure et qui propose à ses élèves un enseignement conscient et raisonné⁶.

Le son [ɔ]

7 Écoute et répète.

Gaston a onze ballons.

8 Écoute et lis.

<ol style="list-style-type: none"> 1. On aime le jambon. 2. Le poisson, c'est bon! 3. Bonjour! Tu as mon crayon? 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Nous jouons au ballon. 5. Les moutons sont dans le salon! 6. Nous dessinons des cochons.
---	---

48

Le son [ɛ]

10 Écoute et répète.

Le matin, j'ai faim!

11 Écoute et lis.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Mon copain Alain est mince. 2. Demain, je prends un bain. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. J'ai faim! 4. Le matin, Martin joue dans le jardin.
---	---

54

Le son [ɑ]

9 Écoute et répète.

J'ai onze ans et j'ai mal aux dents!

10 Écoute et lis.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Attends dans ta chambre! 2. Prends une orange! 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Maman aime le printemps. 4. Jean, mange ton croissant.
--	--

28

2. 3. Présentation et commentaire des activités du manuel *Action.fr-gr 1*

Dans l'activité proposée par *Action.fr-gr 1*, nous retrouvons la même ressemblance que celle constatée entre les activités de *Adosphère 1* et de *Copains Copines 2* : l'enseignement

de la prononciation commence par une activité de production avec la même consigne *écoute et répète*. Une autre ressemblance relevée concerne la place des activités de production qui précèdent celles de discrimination (c'est le cas de *Adosphère 1* et le cas de *Action fr-gr 1*).

Nous n'allons pas nous attarder sur le commentaire et la critique des activités issues du manuel *Action fr-gr 1*. Pour ceci, nous vous renvoyons à la revue *Contact+* n° 74 (juin-juillet-août 2016), où nous les avons exploitées dans le détail.

Bande-son → coute et répète

Prononciation du [s]

Un mouton,
deux moutons,
trois moutons,
dans un vallon,
voici venue la saison
o l'on tond les moutons !

Prononciation du [a]

- Dis-moi, maman, quand met-on les gants ?
- Quand il fait mauvais temps !
- Et quand il fait beau temps ?
- Nous courons dans les champs !

a. Quels sont les sons que tu entends le plus souvent ? – Ποιους ήχους ακούς πιο συχνά;
b. Entoure les mots o tu rencontres ces sons. – Βάλε σε κύκλο τις λέξεις όπου συναντάς αυτούς τους ήχους.
c. Maintenant lis à haute voix la comptine suivante. – Τώρα διάβασε δυνατά το παρακάτω ποιηματάκι.

Qui est Raymond ?
C'est un garçon savant.
Ah bon, et Florence et Léon ?
Ils ne pensent qu'au ballon !

Ce que nous remarquons comme point commun aux trois manuels, c'est que l'activité par laquelle ils débutent a pratiquement la même consigne. « Écoute et prononce » dans *Adosphère 1*, « Écoute et répète » dans *Copains Copines 2*, « Écoute et répète » dans *Action fr-gr 1*. Dans tous les manuels, l'enseignement de la prononciation commence donc par une activité de (re)production qui appartient à une phase de fixation. Or, dans un enseignement structuré et systématique de la prononciation, la phase de fixation suit la phase de sensibilisation et la phase d'intégration auditive. Dans le même esprit, les activités de (re)production suivent les activités de repérage et celles de discrimination. Tout ce que nous avons commenté jusqu'ici nous permet d'avancer que l'enseignant ne doit pas enseigner la prononciation au moyen d'activités telles qu'il les trouve dans son manuel mais il doit savoir les placer convenablement dans la phase d'enseignement appropriée. Pour ce faire, il doit être capable de reconnaître la typologie des activités, de critiquer la consigne qu'il trouve et, au besoin, de la transformer, de l'enrichir, de l'adapter à l'objectif phonologique visé, comme nous l'avons fait tout au long du présent article.

Références bibliographiques

- ANTONIADIS V., MANETTI M. P., 2009, *Copains Copines 1 (méthode de français pour enfants DELF A1-1)*, Athènes, Trait d'Union.
- ANTONIADIS V., MANETTI M. P., 2009, *Copains Copines 2 (méthode de français pour enfants DELF Prim A1)*, Athènes, Trait d'union.

- ΓΙΟΓΑ Μ., ΠΑΠΟΥΤΣΑΚΗ Ε., 2012, *Action.fr-gr 1. ΓΑΛΛΙΚΑ Α' Γυμνασίου*, Πάτρα, ΙΤΥΕ.
- HIMBER C., POLETTI M.-L., 2012, *Adosphère 1 (méthode de français, version pour la Grèce)*, Athènes/Paris, Trait d'union/Hachette FLE.
- INTRAVAIA P., 2007, *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Mons, CIPA.
- PATÉLI M., 2006, « Fiche pédagogique-phonétique », *Contact+* (ISSN 1790-5680), n° 35 (septembre-octobre-novembre), p. 62-64.
- , 2011, « Comment traiter et corriger une mauvaise prononciation des voyelles nasales : le cas du [ã] prononcé [ɔ̃], », in R. DELVEROUDI, M. PAPANAKI, M.-C. ANASTASSIADI et M. PATÉLI (dir.), *Croisements. Mélanges de didactique des langues-cultures étrangères, de linguistique et de traduction offerts à Pinélopi Calliabetso-Coraca*, Athènes, Kardamitsa, p. 143-157.
- , 2016, « Comment introduire les activités phonétiques d'un manuel dans une démarche d'enseignement visant l'acquisition de la compétence phonologique », *Contact+* (ISSN 1790-5680), n° 74 (juin-juillet-août), p. 17-22.

Notes

¹ Étape de perception et étape de reproduction.

² Phase de sensibilisation, phase de conceptualisation, phase de fixation.

³ L'étape de perception inclut les phases de sensibilisation (activités de repérage) et d'intégration auditive (activités de discrimination). L'étape de production inclut la phase de fixation (activités de répétition).

⁴ « Je donne, grand, différent » (guide pédagogique).

⁵ Voir Maro Patéli, 2011, « Comment traiter et corriger une mauvaise prononciation des voyelles nasales : le cas du [ã] prononcé [ɔ̃], », in R. Delveroudi, M. Papanaki, M.-C. Anastassiadi et M. Patéli (dir.), *Croisements. Mélanges de didactique des langues-cultures étrangères, de linguistique et de traduction offerts à Pinélopi Calliabetso-Coraca*, Athènes, Kardamitsa, p. 143-157.

⁶ Voir à ce propos Maro Patéli, 2006, « Fiche pédagogique-phonétique », *Contact+*, n° 35 (septembre-octobre-novembre), p. 62-64.

Élaborer un cours de fête favorisant un enseignement interculturel et co-actionnel

Marie SARDI
Enseignement privé

Introduction

L'objectif de cette présentation sera l'introduction de la fête dans la classe de langue étrangère : il s'agit d'un outil de communication interculturelle et de co-action, qui, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE), peut favoriser un enseignement interculturel et co-actionnel. Nous insisterons sur les avantages que nous pouvons tirer pour améliorer la praxis didactique, motiver les apprenants, dynamiser leur épanouissement intellectuel et psycho-social, corriger/perfectionner leur expression/production sur multiples thèmes de culture et de civilisation françaises/francophone et les aider à développer des compétences tant communicatives langagières que relationnelles et interculturelles.

Après un survol des définitions de la notion de fête et une brève présentation de l'approche pédagogique de Maria Montessori (1996) et de Jean Ovide Decroly, nous allons examiner les étapes à suivre pour proposer un cours de fête. Un canevas sera donc présenté, qui permettra au professeur de français de proposer un cours de fête interculturelle, sans négliger les contraintes et les principes pédagogiques à respecter pour mieux planifier ce cours. Plus précisément, nous allons essayer d'inviter les apprenants à concevoir le(s) thème(s) du cours de fête et à planifier le(s) cours de fête. En tant qu'enseignants, nous tâcherons aussi de mettre à leur disposition des supports divers et des ressources multimédia, de soutenir les étapes de préparation/élaboration du/des cours de fête et de gérer l'interaction orale et/ou écrite entre eux, de réaliser des activités d'apprentissage, de présenter le(s) cours de fête.

1. 1. Rencontre terminologique

Deux termes se rencontrent, afin de faire naître un nouveau concept/processus d'enseignement/apprentissage du FLE en cours : de la « fête » et du « culturel » à la « fête (inter-)culturelle en cours du FLE ». Selon une approche comparative de définitions terminologiques, nous tentons de mettre en relief la pluralité significative de la fête qui nous donnera une ouverture d'interprétation vers le culturel et l'interculturel : fête n. f. – *feste* 1080 ; latin populaire *Festa*, de *fasta dies* « jour de fête ». Signalons à titre indicatif la liste ci-dessous :

A. Solennité, ensemble de réjouissances à caractère commémoratif :

- Solennité religieuse célébrée certains jours de l'année.
 - Fêtes religieuses (Ascension, Pentecôte...);
 - Fêtes chrétiennes orthodoxes (Théophanie, Dormition de la Très Sainte Mère de Dieu...);
 - Fêtes musulmanes (fête du sacrifice, de rupture du jeûne...);
 - Fêtes antiques grecques (dionysies, panathénées...).
 - Réjouissances publique et périodique en mémoire d'un événement, d'un personnage :
 - Fête nationale du 14 juillet (France);
 - Fête nationale du 25 mars (Grèce);
 - Fête nationale du 1^{er} août (Suisse).
 - Réjouissances étalées sur plusieurs jours :
 - Fêtes du Carnaval;
 - Fêtes de fin d'année (Noël, Réveillon du Nouvel An);
 - La Semaine Sainte (pour les chrétiens orthodoxes).
 - Jour fixé pour honorer une catégorie de personnes :
 - Fête des Mères;
 - Fête des Pères.
 - Fête patronale, foraine, votive (d'un village, d'un lieu, etc.) :
 - Fêtes de Bayonne (27-31 juillet, Bayonne, France);
 - Fête à Neu-Neu (fin de juin, début juillet, Paris, Île-de-France);
 - Fête du citron (Menton, Alpes-Maritimes, Provence-Alpes-Côte d'Azur, France);
 - Fête de Saint Démétrios de Thessalonique (26 octobre, Thessalonique, Macédoine, Grèce);
 - Fête de la cerise (mi-juin, Metaksochori, Thessalie, Grèce).
 - Ensemble de réjouissances organisées occasionnellement par un particulier, ayant lieu en famille (noce, anniversaire, etc.), entre intimes, en milieu scolaire, professionnel, de collectivité socioculturelles, etc.
-

B. Locution : faire la fête, s’amuser, mener joyeuse vie, plaisir, gaieté.

Pour le culturel/interculturel, nous laisserions à part la proposition trop vaste et riche des définitions, en signalant la théorie imagée de l’iceberg culturel, où la culture porte un trésor d’idées, de valeurs, d’actions sous la surface et, ensuite, par référence, l’iceberg de la fête (inter)culturelle dans la classe de FLE (Sardi, 2016), qui donne une représentation intéressante (Image 1).



Image 1 : l’iceberg de la fête (inter)culturelle en cours de FLE

1. 2. Avantages et multiple apport

La multiplicité des définitions du terme « fête » au niveau théorique suscite des réflexions liées à la « fête (inter)culturelle en cours de FLE » et demande une consolidation théorique selon les approches pédagogiques de Maria Montessori et de Jean Ovide Decroly. Notre approche considère la « fête (inter)culturelle en cours de FLE » comme une piste de rencontre des deux aspects/termes : celui de la réjouissance, du plaisir et celui de l’enseignement/apprentissage diffusé dans un domaine donné ou relatif à un niveau scolaire précis.

Conformément à l’approche montessorienne, pour un enseignement/apprentissage du FLE sous le nom de « fête (inter)culturelle en cours de FLE », nous nous appuyons sur l’épanouissement libre de la personnalité de l’apprenant, fondé sur son expression d’opinion, sa nature, son esprit réceptif et sur la possibilité de choisir et d’utiliser le matériel du cours, selon sa

motivation interne, afin de satisfaire ses intérêts, de lui permettre de s'explorer et d'explorer l'univers. Proche de l'idée de l'investissement dans des relations sociales équilibrées, coopératives, de l'entraide et du respect mutuel, l'apprenant réalise des projets d'art, individuels, collectifs et vit une éducation harmonieuse, traitée comme un soutien à la vie. L'éducateur instaure un climat de confiance, de joie et de liberté, est médiateur, observateur, il est celui qui développe la vie spirituelle de ses apprenants, organise le microcosme scolaire pour la paix de l'humanité.

D'après la pédagogie de Decroly, la nature de l'apprenant le met en situation de découverte et lui permet de prendre conscience de son identité dans un milieu scolaire, social, naturel, même de fête (inter-)culturelle en cours de FLE. Par l'observation, suivie de l'association, l'élève vit, agit, s'exprime en classe ou dans d'autres lieux d'apprentissage, où le savoir, allié au vécu, suscite son intérêt et devient un moteur puissant pour son épanouissement physique, moral, intellectuel, social. Les jeux éducatifs et les activités manuelles l'aident à percevoir le monde comme un ensemble vivant et à apprendre globalement puis concrètement des expériences de savoir. L'école, l'environnement scolaire est une micrographie de la vie en société avec ses conditions/situations positives ou compliquées, où la volonté d'écoute, l'acceptation fondent un terrain de paix. Le maître d'école est le coordinateur, le guide au processus d'apprentissage, l'observateur des élèves.

N'oublions pas l'apport cognitif, culturel/interculturel que la fête (inter)culturelle en cours de FLE accordera également au processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Compétence communicative :

- En activités de communication langagière :
Réception : écouter, lire ; Production : s'exprimer oralement en continu, écrire ; Interaction : prendre part à une conversation.
- En composantes générales :
Linguistique : savoirs/savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe, à la phonologie ; Sociolinguistique (proche de la compétence socioculturelle) : utilisation de la langue comme phénomène social, des relations sociales ; Pragmatique : approche actionnelle, choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Lien entre le locuteur et la situation.

Compétence en communication interculturelle :

- En dimensions suivantes :
 - Les savoirs : éléments de connaissance, prise de conscience interculturelle/compréhension des relations.
 - Le savoir-faire : savoir fonctionner, linguistiquement parlant, dans la langue
-

cible, interagir dans différents environnements ou modes de vie en intégrant de nouvelles expériences et en utilisant efficacement sa compétence langagière, développer les capacités voulues pour pouvoir interpréter et négocier l'interaction en termes d'habiletés (sociales, de la vie quotidienne, propres aux loisirs), de stratégies langagières variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture.

- Le savoir-être : des attitudes, des motivations, des valeurs, des croyances, des styles cognitifs et des types de personnalité de chaque apprenant, une prise de conscience culturelle/savoir-comprendre d'autres cultures, l'appropriation de sa propre identité, et savoir accepter et interpréter les autres cultures, compétence transculturelle liée à la valorisation de l'altérité et à l'intégration de valeurs autres que celles de sa propre culture.

2. 1. La fête (inter-)culturelle en cours de FLE : application

Dans la deuxième partie de ce travail, nous mettrons en relief un exemple de fête (inter) culturelle en cours de FLE, intitulé « Fête à l'égyptienne », dont les caractéristiques et le contenu seront indiqués par la suite. Tout d'abord, des délimitations préliminaires ou des paramètres dont il faut tenir compte sont mentionnés, avant la conception-réalisation de la fête (inter-)culturelle en classe de langue comme :

- Le public des acteurs de la fête (inter)culturelle en cours de FLE (apprenants-enseignants) avec leurs caractéristiques d'âge, de profil cognitif/d'études, de besoins/intérêts ;
- Les paramètres institutionnels, comme enseignement privé ou public, centre(s) de langues étrangères ;
- Les paramètres spatiotemporels comme une/des salle(s) de cours ou les locaux d'un établissement privé, public, centre(s) de langues étrangères, du temps/de la durée (im)précis(e) ;
- Les motifs ou enjeux pédagogiques spéciaux ou (pas encore) définis ;
- Le matériel pédagogique ou d'autres supports de cours de FLE ou aucun.

De plus, il est impératif de noter que c'est une tâche ciblée, qui suscite la véritable motivation de l'apprenant, la mobilisation de l'ensemble de ses compétences, de ses savoir-faire et de ses savoir-être pour la réalisation de la tâche proposée. Le type de projet (inter)culturel, c'est un livret de fête (inter-)culturelle qui a servi de support, dont le(s) thème(s) choisi(s) en classe et la conception de départ déterminent la structure du contenu réalisé, les rôles des apprenants/de l'enseignant, les indices spatiotemporels, l'ouverture cognitive, la partie d'activités variées à réaliser et d'autres paramètres. Le livret a été conçu et réalisé avant la « fête à

l'égyptienne¹ ». Il y a la partie théorique, liée au matériel pédagogique-livret de cours de fête et la partie d'expérience vécue, c'est-à-dire la fête proprement dite.

La « fête à l'égyptienne » traitée comme un événement scolaire, socioculturel, soutient le plaisir de faire apprendre à ses acteurs (enseignant(s) de FLE/apprenants) et combine leurs savoirs et leurs comportements sociaux/attitudes sociales. Nous nous investissons particulièrement dans l'idée de la collectivité et de la vie scolaire en commun, où l'ambiance festive et la réjouissance sont évidentes. Son apport pédagogique est surtout celui de la nouveauté et de la créativité.

2. 2. Le livret



Document 1 : couverture

« Fête interculturelle en cours de FLE: Expérience égyptienne » Niveau débutant A2 - «

TABLE DE MATIERES

INTRODUCTION	p.3
CHAPITRE 1	
1.1 Invitation	p.3
1.2 Décoration	p.5
CHAPITRE 2	
2.1 Buffet	p.5
2.2 Recettes	p.6
2.3 Musique	p.11
2.4 Cadeaux surprise	p.11
2.5 Activités	p.12
CHAPITRE 3	
3.1 Temps/ carnet de préparation	p.14
3.2 Achats - Bilan	p.15
CONCLUSION	p.15
INFORMATIONS	p.17
ANNEXES	p.21

INTRODUCTION

« ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΓΡΑΜΜΗΣ ΓΛΩΣΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΩΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΖΑΦΩ1 »
« Année scolaire : 2015-2016 »

2

Document 2 : table des matières

« Fête interculturelle en cours de file: Expérience égyptienne • Niveau débutant A2 »

Tu aimes t'amuser seul/seule??? NOOOOOOOON !!
Tu adores les buffets??? OUUUUUUUUUUUU !!

Alors, il y a toujours des idées originales. Ce livret est destiné à toi et à tes amis, pour organiser et planifier une fête interculturelle en cours de file. Son contenu te donne des conseils d'organisation et des propositions de réanimation. C'est un travail personnel et collectif à la fois.

Comment rédiger les invitations ? Comment et avec quels objets décorer la salle de fête sans gaspiller beaucoup d'argent? Comment préparer le buffet ? Quelle musique à choisir? Quels cadeaux à offrir à tes amis/amies? Quelles activités à jouer en bande?

À la fin, il y a à ta disposition le carnet de temps de la fête et la grille de courses pour faire en avance.

Bonne lecture et bon amusement à tous!!

CHAPITRE 1

1.1 Invitation

Proposition no. 1

Il y a des ressources d'images à Internet inépuisables, où on peut choisir un dessin ou une image à thème d'Egypte. Tout d'abord, on fait le choix et on le modifie sur www.picsmonkey.com. On y écrit bien sûr le texte de notre invitation. N'oublie pas de donner à tes invités toutes les informations nécessaires, comme date-lieu-thème de fête-numéro de contact L'originalité de tes propos vont captiver l'intérêt et faire

« Διδακτολόγος Γαλλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας, Παιδαγωγικό Παιδείας Σχολής «
« Année scolaire : 2015-2016 »

Document 3 : introduction/chapitre 1 (Invitation)

« Fête interculturelle en cours de file: Expérience égyptienne • Niveau débutant A2 »

"peintre de Nile". Il y a sur www.hugoboscangot.com des idées super cool à la rubrique COLORIAGE D'EGYPTE



Une fois les dessins colorés, on peut créer des guirlandes ou des stands pour décorer la salle ou le buffet à "l'égyptienne".

CHAPITRE 2

2.1 Buffet

Le buffet et ses spécialités sont toujours le lieu le plus intéressant de chaque fête. Tu peux préparer des plats salés ou sucrés que tout le monde aime comme par exemple des petits fours, des biscuits, des crêpes, des pizzas et d'autres délices. Il y a des sites en grec où tu vas chercher des idées super sur :

- www.grivets.gr
- www.bartianos.gr ou www.bartianos-syntagases.gr
- www.allbaseiditions.gr

« Διδακτολόγος Γαλλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας, Παιδαγωγικό Παιδείας Σχολής «
« Année scolaire : 2015-2016 »

Document 5 : chapitre 2 (Buffet)

« Fête interculturelle en cours de file: Expérience égyptienne • Niveau débutant A2 »

ndre l'enthousiasme de tes camarades ou copains/copines. Puis, on a plusieurs possibilités: envoyer les invitations à tes amis/amies par le courrier électronique ou les distribuer pendant la récré au Centre de langue(s) Etrangère(s) /de file ou organiser un événement de fête aux réseaux sociaux (p.ex. à la page de FB de votre Centre de langue(s)...).

Regarde une invitation déjà préparée:



Proposition no. 2

Tu peux aussi dessiner à toi-même tes invitations sur des cartons ou des feuilles colorées. Enfin, on a la possibilité de les plier en rouleau comme les messages des Egyptiens écrits sur papyrus, autrefois.

1.2 La décoration

La créativité peut devenir la base de ton inspiration. Tu aimes dessiner ou faire du bricolage ? Alors, tu es à ta disposition la Toile pour trouver des dessins tout prêts ou si tu as le talent, tu peux devenir

« Διδακτολόγος Γαλλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας, Παιδαγωγικό Παιδείας Σχολής «
« Année scolaire : 2015-2016 »

Document 4 : invitation (suite) et décoration

« Fête interculturelle en cours de file: Expérience égyptienne • Niveau débutant A2 »

Attention
On cuisine toujours sur la surveillance d'un adulte et/ou ayant son autorisation. C'est le moment où le papa qui dit: "Oui, tu peux cuisiner!!!"

2.2 Recettes

Pour des raisons interculturelles, on peut goûter aux spécialités égyptiennes. Pour la suite, il y a un menu typique de la gastronomie du pays.

Menu à l'égyptienne

Entrée	Falafel
Plat principal (1)	Poulet Fajzi au boughour
Plat principal (2)	Boulette de viande hachée au riz
Dessert	Sahlab

« Διδακτολόγος Γαλλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας, Παιδαγωγικό Παιδείας Σχολής «
« Année scolaire : 2015-2016 »

Document 6 : recettes

« Fête interculturelle en cours de fin: Expérience Égyptienne • Niveau débutant A2 »

Fallafel (croquettes de fèves)

Ingédients

- 3 tasses de fèves sèches
- 1 oignon émincé
- 2 gousses d'ail, hachées
- 1 botte de coriandre fraîche, hachée grossièrement
- Huile à frire
- 1 jaune d'œuf



Préparation

- Faire tremper les fèves sèches toute la nuit. Les frier ensuite avec les mains pour enlever la peau.
- Mixer fèves sèches jusqu'à obtenir une pâte épaisse. Ajouter suffisamment de jaune d'œufs pour obtenir une pâte homogène.
- Ajouter tous les autres ingrédients (sauf l'huile) pour plus de goût, laisser reposer cette pâte quelques heures au réfrigérateur.
- Verser une quantité abondante d'huile dans la poêle et frire la masse en faisant des croquettes de la taille d'une cuillère, jusqu'à ce qu'elles deviennent dorées.
- Servir les Fallafel (croquettes de fèves) avec de la sauce pimentée.

.....

.....

.....

« Διοικητικό Γραφείο Γάλλων και Πολιτισμού, Μαρίνη Σαββή »
« Année scolaire : 2015-2016 »

« Fête interculturelle en cours de fin: Expérience Égyptienne • Niveau débutant A2 »

Boulette de viande hachée au riz

Ingédients

- 500 g de viande hachée
- 1/2 verre de riz
- 1/2 verre de persil haché
- 2 gousses d'ail hachées
- 2 verres de sauce tomate
- 1 oignon
- huile
- sel, poivre



Préparation

- Dans un bol, mélangez tous les ingrédients.
- Formez des petites boulettes avec les mains.
- Les faire frire dans une poêle avec un peu d'huile.
- Les disposer sur du papier absorbant pour enlever l'excédent d'huile.
- Faites chauffer la sauce tomate (500 g de tomates + 1/2 verre d'eau) dans une casserole.
- Une fois que celle-ci bout, ajoutez les boulettes et laissez mijoter 15 mn avant de servir.

.....

.....

.....

« Διοικητικό Γραφείο Γάλλων και Πολιτισμού, Μαρίνη Σαββή »
« Année scolaire : 2015-2016 »

Documents 7 et 8 : fallafel/boulette de viande hachée au riz

« Fête interculturelle en cours de fin: Expérience Égyptienne • Niveau débutant A2 »

Poulet farci au boulghour

Ingédients

- 1 poulet de 1,5kg
- 2 cuillères à soupe d'huile
- Persil pour décorer
- 1 gros oignon râpé
- 1 petit oignon
- 1 tasse de boulghour
- 1 bouillon cube de poulet
- 2c à soupe de farine
- 1 piment vert
- grain de cardamome



Préparation

- Nettoyer le poulet et le lever. Ajouter le bouillon cube de poulet ainsi que la farine et l'eau. Laisser tremper le boulghour pendant une heure.
- Découper le foie et le gésier, mélanger avec l'oignon, le piment, le boulghour et l'huile. Farcir le poulet avec le mélange et le couvrir.
- Cuire dans l'eau chaude avec un bouillon cube de poulet, un oignon et un grain de cardamome. Servir le poulet du bouillon. Laisser refroidir et servir.

.....

.....

.....

« Διοικητικό Γραφείο Γάλλων και Πολιτισμού, Μαρίνη Σαββή »
« Année scolaire : 2015-2016 »

« Fête interculturelle en cours de fin: Expérience Égyptienne • Niveau débutant A2 »

Sahlab

Ingédients

- 33 cl de lait
- 3 c. à soupe de sucre semoule
- 1 c. à café de Maizena
- 1 c. à café de crème de riz
- 1/2 c. à café de vanille en poudre
- 1 c. à soupe de raisins secs
- 1 pincée de cannelle
- 1 c. à café de pistoche hachées
- 1 c. à soupe de noix de coco en poudre
- Rondelles de banane
- Abricots secs



Préparation

- Mélangez la Maizena dans le lait, ajoutez le sucre, la crème de riz, la vanille.
 - Portez à ébullition et épaissir à feu doux en remuant avec une cuillère en bois jusqu'à épaississement.
 - Versez dans un grand verre, parsemez de cannelle, pistoche, raisins, noix de coco, abricots secs et banane.
- Bon appétit !

.....

.....

.....

« Διοικητικό Γραφείο Γάλλων και Πολιτισμού, Μαρίνη Σαββή »
« Année scolaire : 2015-2016 »

Documents 9 et 10 : poulet farci au boulghour/sahlab

« Fête interculturelle en cours de fin. Expérience égyptienne • Niveau débutant A2 »

2.3 Musique

La musique égyptienne exprime un caractère exotique et oriental, suis ce voyage mélodique sur Internet. Visite www.hibamusic.com/Egypt/ pour connaître Sandra Echame, Haythem Nabil, Carole Samaha... Tu peux choisir des vidéos musicales et les présenter pendant la fête en cours. Bon amusement!!!

2.4 Cadeaux-surprise

Tu aimes la créativité et tu es du talent artistique? Alors, visite le site: <http://pacoartcenter.gr/stone/home.php?cat=961> et crée des bijoux en fimo pour tes amis/amies. Un collier pour les filles et un bracelet pour les garçons. L'oeil égyptien et les hiéroglyphes, c'est une idée originale et moderne.



proposition no 1



proposition no 2


« ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΡΑΒΟ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΑΡΑΒΙΑ »
« Année scolaire : 2015-2016 »

11

Document 11 : musique/cadeaux-surprise

« Fête interculturelle en cours de fin. Expérience égyptienne • Niveau débutant A2 »

Finalemnt, on te donne l'idée de cadeaux en image.



2.5 Activités

Proposition no 1

Le drapeau français est bleu, blanc, rouge. Voilà les trois couleurs écrites en arabe.

أزرق	Bleu
أبيض	Blanc
أحمر	Rouge

- Si tu es la possibilité de surfer sur Internet, visite le site: <http://fr.wiktionary.org> et puis, choisis d'autres langues tradutes en français → arabe → thématiques → couleurs en arabe (no 2, no 1 et no 5) → Prononciation.
- Puis, invite tes amis à écrire sur un carton tricolore les couleurs en arabe, comme une mini-activité personnelle. C'est cool, non?!!

Proposition no 2

Distribue à tes invités/camarades un court document informatif où on présente l'Egypte et son histoire; donne-leur du temps pour faire une lecture attentive, puis annonce un concours express de connaissances. Le

« ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΡΑΒΟ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΑΡΑΒΙΑ »
« Année scolaire : 2015-2016 »

12

Document 12 : activités proposées

« Fête interculturelle en cours de fin. Expérience égyptienne • Niveau débutant A2 »

joueur, qui va répondre correctement le plus vite à toutes les questions, va recevoir un cadeau-surprise: comme un mail extra de vidéoclips de musique égyptienne moderne ou un dossier de recettes d'Egypte imprimé.

Proposition no 3

Les siècles passent et Cléopâtre reste actuelle. Imagine l'évolution de son portrait en 2015. Voilà son identité aux temps du passé.

Fiche d'identité

	Nom/prénom	Cléopâtre VII Théa Philopator
	Date de naissance	-69 a. J. C.
	Date de mort	12 août -30 a. J. C.
	Nom de famille	Lagides
	Origine	Égyptienne
	Langue(s) parlée(s)	arabe
Caractère/profil moral	Caractère solide et dynamique, ambitieuse et charmante	

Libre espace d'expression personnelle pour ajouter d'autres idées

.....

.....






« ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΡΑΒΟ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΑΡΑΒΙΑ »
« Année scolaire : 2015-2016 »

13

Document 13 : activités (suite)

« Fête interculturelle en cours de fin. Expérience égyptienne • Niveau débutant A2 »

Grille de préférences

				
Formation	Préférences culinaires	Loisirs (a)	Loisirs (b)	Vêtements Accessoires
Connaissances en mathéma-tiques, en astrologie et en philosophie grecque	Fruits et légumes	Promenades aux bords du Nil, au désert à chameaux	La danse folklorique	Robes de luxe, bijoux dorés, perruques extravagantes en, sceptre royal

Au 21^{ème} siècle, c'est toi qui présentes le nouveau statut de la reine d'Egypte: Cléo Lagides. Laisse ton imagination libre!!

CHAPITRE 3

3.1 Temps/ carnet de préparation

Une semaine avant	On prépare les invitations et on planifie la fête en cours.
Quatre jours avant	On fait les préparatifs du décor et du buffet.
Trois jours avant	On fait la liste d'achats, puis les courses et on prépare la musique.
Deux jours avant	On prépare les décorations et les cadeaux-surprise.
Un jour avant(ou soir)	On reçoit les confirmations de présence par les camarades-amis/amies et on cuisine.

« ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΡΑΒΟ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΑΡΑΒΙΑ »
« Année scolaire : 2015-2016 »

14

Document 14 : activités (suite) / chapitre 3 : carnet de préparation

« Fête interculturelle en cours de Tr: Expérience égyptienne • Niveau débutant A2 »

Le même jour (une heure avant l'arrivée des "invités/invitées")	On décore la salle de fête et on s'occupe du buffet...on attend.
---	--

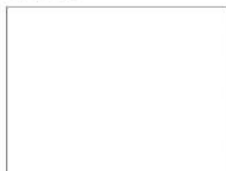
3.2 Achats - Bilan

Le supermarché et la papeterie/imprimerie sont les commerces à visiter pour acheter les nécessaires. Ce livret de projet est devenu une proposition de fête basée à la créativité, au travail collectif et à un budget limité.

Booooo amuseeeeeeent !!!!!!

CONCLUSION

A la fin de cette tâche/expérience de cours, on laisse de l'espace de libre expression pour toi et tes amis/amies, où on peut coller des photos et écrire des commentaires.



Document 15 : achats/conclusion

« Fête interculturelle en cours de Tr: Expérience égyptienne • Niveau débutant A2 »

Mon ami/amie dit un mot pour.....

.....

.....

Mon ami/amie dit un mot pour.....

.....

.....

Mon ami/amie dit un mot pour.....

.....

.....

Mon ami/amie dit un mot pour.....

.....

.....

Mon ami/amie dit un mot pour.....

.....

.....

Informations historiques

Document 16 : témoignages

« Fête interculturelle en cours de Tr: Expérience égyptienne • Niveau débutant A2 »

CLÉOPATRE VII, LA REINE D'ÉGYPTE

Cléopâtre est un prénom féminin célèbre, qui évoque principalement la reine d'Égypte antique, Cléopâtre VII. Le prénom Cléopâtre est issu du grec « Κλειώ (Kleios) qui signifie « gloire, renommée, réputation » et de πατήρ (patros), le génitif (attique) de πατήρ (pater), qui signifie « père ». Cléopâtre signifie donc: "la gloire du père".

Cléopâtre VII Thèa Philopator, la plus célèbre, fille de Ptolémée XII Sultète. Elle épouse successivement ses deux frères Ptolémée XIII et Ptolémée XIV puis devient la maîtresse de Jules César et ensuite de Marc-Antoine.

Cléopâtre VII Thèa Philopator (en grec: Κλεοπάτρα Φιλοπάτωρ) (v. : 68 / 12 août -30) est une reine d'Égypte antique de la famille des Lagides qui gouverne son pays entre -51 et -30, successivement avec ses frères et époux Ptolémée XIII et Ptolémée XIV puis avec le général romain Marc-Antoine. Elle est connue pour ses relations avec Jules César et Marc-Antoine.

Cléopâtre est un personnage dont la légende s'est emparée, de son vivant même, et la tragédie de sa mort n'a fait que renforcer la tendance au romantisme qui entoure le personnage et qui parfois gêne l'historien dans une approche objective de cette reine d'Égypte, sans doute la femme la plus célèbre de l'Antiquité.

Nous disposons de peu de sources et les principales, Plutarque, Suétone et Appien, évoquent Cléopâtre que pour sa place dans l'histoire romaine. C'est pourquoi nous ne savons pratiquement rien de ce qu'elle fit à Rome aux lendemains de l'assassinat de César, ni à Alexandrie durant l'absence de Marc-Antoine entre -49 et -37.

De plus, l'historiographie antique lui est globalement défavorable car inspirée par le vainqueur de Cléopâtre, l'empereur Auguste, et son entourage dont l'intérêt est de la noircir afin d'en faire l'adversaire malaisé de Rome et du mauvais génie de Marc-Antoine. Ainsi ce jugement de l'historien du I^{er} siècle, Flavius Josèphe : « Elle fit d'Antoine l'ennemi de sa patrie par la corruption de ses charmes amoureux » La légende noire propagée par l'idéologie augustéenne est relayée ensuite par les poètes

« Fête interculturelle en cours de Tr: Expérience égyptienne • Niveau débutant A2 »

(Hercule, Prométhée, Lucien) et historiens romains (Eutrope, Dion Cassius et Tacite) qui voient en elle quatre dangers : reine (remettant en cause la République romaine), femme de caractère et séductrice (pouvant mettre en danger la virilité et la virtus (gr) romaine), ambitieuse (menaçant la liberté) et étrangère (orientalité associée à la débauche et la luxure mettant en cause la « romanité », notamment la vertu de pudicitia (en)). Cela explique la prudence des historiens actuels et l'enthousiasme des cinéastes ou romanciers pour un tel personnage.

Sources de consultation : www.wikipedia.org

Album de photos



Documents 17 et 18 : informations historiques

« Fête interculturelle en cours de FLE: Expérience égyptienne » Niveau: débutant A2 - «

Recettes de la cuisine égyptienne

Entrées Chaudes

- Falafel
- Falafel (feuilles de vigne)
- Feuilles de vigne farcies
- Koshari
- Riz Égyptien

Entrées Froides

- Delmas (feuilles de vigne farcies au riz)
- Foul médamess
- Solade de sabillaud
- Taboulé Égyptien

Soupes

- Molokhia
- Soupe de lentilles au cumin
- Soupe de poulet au citron
- Soupe Égyptienne au lapin

Viances

- Boulette de viande hachée au riz
- Faise Alexandrin
- Faise Alexandrin
- Kofta a la viande hachée

Volailles

- Faise de volaille en sauce
- Haman Mahchi- Pigeons farcis
- Kebab
- Pigeons Au Blé Vert grillé (Frik)
- Pigeons Grillés
- Poulet farci au bezaighour

« Διδακτορική Γραμμάτεια Γλωσσας και Πολιτισμού: Μεταπτυχιακή Ανορθωτική Σπουδή »

« Fête interculturelle en cours de FLE: Expérience égyptienne » Niveau: débutant A2 - «

Desserts

- Compote de pommes aux fleurs d'hibiscus
- Konafa
- Ménemen
- Om Ali
- Om Ali (pudding oriental)
- Sablah

Pâtisseries

- Gâteau de semoule
- Karak
- Karak lait

Pains et pâtes

- Koshari
- Riz à l'égyptienne
- Riz aux épinards
- Riz aux vermicelles

Cocktails

- Karkadé

Source de consultation: www.delicias-du-monde.fr/recettes-egyptiennes.html

« Vivre l'expérience égyptienne » « ** » « A vos plumes »

« Διδακτορική Γραμμάτεια Γλωσσας και Πολιτισμού: Μεταπτυχιακή Ανορθωτική Σπουδή »

Documents 19 et 20 : gastronomie de l'Égypte

« Fête interculturelle en cours de FLE: Expérience égyptienne » Niveau: débutant A2 - «

Activités

1. Recopie les trois couleurs en arabe.

أزرق	Bleu
أبيض	Blanc
أحمر	Rouge

2. Réalise le portrait actuel de Cléo Lagides.

Identité de coordonnées

	Nom/prénom	
	Date de naissance	
	Adresse	
	Origine	
	Langue(s) parlée(s)	
	Caractère/profil marital	

« Διδακτορική Γραμμάτεια Γλωσσας και Πολιτισμού: Μεταπτυχιακή Ανορθωτική Σπουδή »

« Fête interculturelle en cours de FLE: Expérience égyptienne » Niveau: débutant A2 - «

Préférences

				
Formation	Préférences culinaires	Loisirs	Profession	Vêtements Accessoires

3. Production orale

JEU DE RÔLES
Avec tes camarades de classe, imaginez l'interview de Cléo Lagides au studio radiophonique de RFI (Chaîne de radio française). Un/une élève joue le rôle de Cléo et deux autres, celui du duo de journalistes.

« Διδακτορική Γραμμάτεια Γλωσσας και Πολιτισμού: Μεταπτυχιακή Ανορθωτική Σπουδή »

Documents 21 et 22 : activités proposées

Conclusion

La rencontre terminologique de la « fête » et du « culturel » met en relief leur pluralité significative et l'ouverture d'interprétation vers le culturel/interculturel, à travers ses éléments visibles ou moins perceptibles. Élaborant la fête (inter-)culturelle en cours de FLE, définie brièvement comme « le plaisir d'enseigner et d'apprendre le FLE » soit pour l'enseignant, soit pour les apprenants, nous comptons sur l'épanouissement libre de la personnalité de l'apprenant et l'investissement dans des relations sociales équilibrées et coopératives, selon la théorie pédagogique de Maria Montessori, ainsi que sur le savoir allié au vécu, qui éveille l'intérêt de l'enseigné et devient un moteur puissant pour son épanouissement physique, moral, intellectuel, social, d'après Jean Ovide Decroly . Le rôle de l'éducateur est surtout celui du médiateur, qui organise le microcosme d'une éducation, traitée comme un soutien à la vie.

L'apport cognitif, culturel/interculturel de la fête (inter-)culturelle en cours de FLE devient intéressant, vu que les apprenants mettent en place la fête, développent la compétence communicative en activités de communication et en composantes générales (linguistique, pragmatique) et, plus particulièrement, la compétence en communication interculturelle (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Finalement, l'exemple de fête (inter-)culturelle proposé en cours de FLE, intitulé « fête à l'égyptienne », attire l'intérêt de l'enseigné et mobilise l'ensemble de ses compétences, de ses savoir-faire et de ses savoir-être pour la réalisation de la tâche ciblée tout en tenant compte des éléments préliminaires comme le public des acteurs de la fête (inter-)culturelle en cours de FLE (apprenants-enseignants), les paramètres institutionnels et spatiotemporels, les motifs ou les enjeux pédagogiques et le matériel/support pédagogique. La « fête à l'égyptienne » devient une rencontre scolaire, socioculturelle, où les participants partagent leurs savoirs et des moments de plaisir et de joie, avec originalité et créativité.

Références bibliographiques

- MONTESORI M., 1996, *La formation de l'homme*, Bruges, Desclée de Brouwer, coll. « Éducation ».
- SARDI M., 2016, *L'apport de la fête interculturelle à l'apprentissage du FLE par des apprenants de 12-15 ans, du niveau A2-B1 du CECRL à des centres d'enseignement/apprentissage du FLE dans la région de l'Attique et en province grecque*, mémoire de Master 2 soutenu à l'Université Ouverte Hellénique sous la direction de Madame Maria Koumarianou (mémoire inédit).

Notes

¹ La compétence langagière globale est de niveau A, intermédiaire-usuel A2 du collège, selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Le groupe d'apprenants, qui a élaboré la tâche proposée, comptait 20 élèves, d'un centre d'enseignement/apprentissage du FLE, dans la région de l'Attique, pendant l'année scolaire 2015-2016. Le temps de conception-préparation-production du projet-livret de support était quatre semaines, pendant les séances didactiques hebdomadaires, afin que ses acteurs règlent tous les paramètres de sa réalisation. C'était un travail à la fois individuel et collectif, en classe de FLE et chez les apprenants engagés. La représenta-

tion de la tâche a eu lieu dans les locaux du centre d'enseignement/apprentissage du FLE, devant un public plus élargi, les apprenants-réalisateurs et celui du niveau débutant A1 au niveau seuil B1 du CECRL (fin du primaire et collège), hors du programme d'études ordinaire. Sa durée était de deux heures : pendant une heure didactique le(s) enseignant(s) et les apprenants (A1-B1) suivent en commun le contenu du livret de support, ayant des rôles et des interventions définies et réalisent les activités proposées, puis, ils s'amuse tous en fête. Il y a une salle de cours décorée, équipée d'un système de musique et ayant un coin de boissons/petits snacks.

« Amis du Monde » : un projet collaboratif

Nicoletta TASSOPOULOU

Didaskaleio, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Maria SYROUKI

Didaskaleio, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Alexandra TSOKANA

Didaskaleio, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Hélène VASILOPOULOU

Didaskaleio, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Introduction

Notre établissement appelé « Didaskaleio » est le Centre des Langues Étrangères de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes. Fondé en 1931, il s'est donné comme tâche, alors et toujours, de promouvoir l'apprentissage des langues étrangères – dont le français – auprès des étudiants et, en général, des adultes. C'est donc de ce public qu'est issu le groupe qui a participé au Concours « Amis du Monde » – lancé par l'APF f.u.-Grèce – et produit la vidéo qui a gagné le prix (catégorie « adultes ») tant au niveau national qu'euro péen.

Le projet¹ a été élaboré et mis en place par une équipe de dix-sept apprenants et quatre enseignantes, et s'est concentré sur trois objectifs centraux :

1. La sensibilisation de notre public à ce que nous vivons aujourd'hui, cette crise humanitaire des réfugiés, d'autant plus qu'une grande partie de la population grecque l'avait vécue auparavant.
2. La construction d'une « équipe ». Nous avons eu l'intention de travailler en équipe et profiter de la richesse qu'un tel travail collectif pourrait apporter tant au niveau éducatif que personnel entre les apprenants mais aussi entre les apprenants et les enseignants.
3. L'apprentissage s'est effectué à travers une pratique de recherche innovante entre les apprenants et les enseignants, et a permis un contact profond avec la langue-cible. Dans cette optique, les apprenants ont cultivé les compétences « apprendre à apprendre » et surtout « apprendre à devenir », pour rappeler les propos de Roger Mucchielli (2012).

Dans cet article, nous présenterons le cadre théorique qui a entouré ce travail à côté de la partie pratique où nous citons les témoignages des apprenants concernant leur expérience tout au long du projet. Ces témoignages² ont été les résultats d'une recherche d'entretiens semi-dirigés réalisés avec les enseignantes et leurs apprenants. Finalement, le projet a été mis en place pendant l'année académique 2015-2016 à partir du mois de janvier jusqu'au mois d'avril.

1. Premier axe : objectifs socio-humanistes

Les sociétés contemporaines, surtout européennes, sont appelées à faire face à divers types de pluralité, tels la pluralité des langues et des populations, celle des groupes sociaux, des origines et des histoires de ces groupes, des références culturelles et des religions, entre autres (Coste, 2007 : 7). En ce sens, tout système éducatif, en tant que lieu principal d'éducation et de formation des individus après le milieu familial, doit, face à cette pluralité, œuvrer pour que les apprenants qu'il accueille « deviennent dans leur diversité, des acteurs responsables et différents dans une société plurielle » (*ibid.* : 8).

Dans cette optique, afin de se montrer à la hauteur du nouveau cadre socioculturel dans lequel nous vivons, l'éducation interculturelle³ constitue le moyen le plus propice pour la coexistence harmonieuse de personnes issues de différents groupes socioculturels. Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), l'objectif majeur de l'enseignement des langues étrangères est « de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9). Dans cette même optique, le Conseil de l'Europe (*ibid.* : 10) proclame :

Que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques.

Ainsi, l'enseignement d'une langue-culture doit avoir pour but de cultiver chez les apprenants de langue-culture non seulement la compétence linguistique, mais aussi les compétences adéquates qui les rendront capables de « communiquer » avec les autres au sein d'une société multiculturelle ; communiquer, dans la mesure où la communication ne se limite pas à un simple échange d'informations mais elle « implique également une interaction avec d'autres individus, la compréhension de leur mode de vie, de leurs croyances, de leurs valeurs et de leur comportement » (Byram, 2000 : 12).

Dans ce sens, les grands axes – sur lesquels s'est fondée la pédagogie du projet mis en place, lié aux réfugiés syriens – témoignent de notre effort, en tant qu'enseignantes de FLE, de développer chez nos apprenants des compétences qui leur permettraient à prendre conscience de la différenciation culturelle des populations et des grandes questions de la société. En effet,

les intenses changements sociopolitiques liés à la venue des réfugiés de guerre syriens en 2015 s'avèrent être un défi à visée humaniste qui nous concerne tous :

[J'ai participé au concours] parce que je pensais que le sujet dont on s'est occupé est un sujet grave et épineux pour notre pays et qui mérite d'être mis en valeur afin de donner l'occasion aux gens de présenter leurs points de vue (témoignage d'étudiant).

... ce qui m'a beaucoup motivée était la thématique du concours, qui traitait un sujet plus actuel que jamais (témoignage d'étudiant).

Ma participation au concours correspond tout à fait à mes aspirations ; je voulais acquérir un meilleur niveau de langue et me sensibiliser au sujet des réfugiés (témoignage d'étudiant).

Ainsi, par le biais du développement de la culture socio-humaniste chez les apprenants, nous nous sommes fixé pour but de mettre les apprenants en contact avec une question actuelle qui les amènerait à devenir des citoyens actifs qui s'engageraient dans la société afin de défendre des causes universelles, qui s'impliqueraient et sensibiliseraient, éventuellement, d'autres individus par rapport à ces questions humanistes.

Nous avons donc œuvré pour que les apprenants abordent un problème humanitaire, pour qu'ils apprennent à relativiser leurs points de vue, pour qu'ils soient capables de tisser des liens afin de vivre avec les autres dans la paix, l'intercompréhension et le respect réciproque, pour qu'ils construisent, enfin, leur identité citoyenne.

Enfin, selon les témoignages des apprenants nous aboutissons aux conclusions suivantes :

- a) La thématique du projet traitant un sujet socio-humaniste s'est révélée tout à fait motivante et mobilisante pour les apprenants – « le sujet des réfugiés me concerne en tous cas, donc j'ai accepté immédiatement de participer à cet effort » (témoignage d'étudiant) – étant donné que celle-ci s'est avérée une occasion parfaite pour qu'ils puissent aborder et étudier à fond un problème humaniste contemporain, chercher les causes et les conséquences du problème, présenter leur point de vue, écouter et respecter l'avis des autres, échanger des arguments, évoquer des expériences personnelles, créer, en deux mots, un dialogue constructif avec les autres participants.
 - b) Même si nous ne pouvons pas être absolument sûrs que les objectifs visant le développement de la culture socio-humaniste et le savoir-s'engager chez les apprenants soient atteints car la conscientisation et la sensibilisation des apprenants ne sont pas mesurables, nous estimons qu'à l'issue du projet les apprenants, grâce à leur implication dans cette grande question humaniste, se sont rendu compte, en tant que citoyens actifs, des problèmes universaux identiques pour tous – « Au niveau personnel, le projet m'a surtout aidé à prendre conscience de la crise des réfugiés et j'ai essayé d'étudier le problème dans l'optique de mes camarades et c'est pour cela que j'ai pu avoir une opinion globale concernant la thématique du concours » (témoignage
-

d'étudiant), ont pu redéfinir leur culture et leur propre identité de sorte à créer des liens pour favoriser une coexistence harmonieuse parmi les membres d'une société multiculturelle en jouant de cette manière le rôle du médiateur culturel :

La participation à de telles initiatives contribue à la sensibilisation des gens aux sujets cruciaux. Le résultat de ce projet a dépassé toutes mes aspirations (témoignage d'étudiant).

Au niveau culturel, je considère que ce projet était une expérience enrichissante parce que je trouve qu'il est important que les gens s'occupent de projets collectifs qui traitent des questions sociales (témoignage d'étudiant).

Au niveau personnel, j'ai vu comment une société peut aborder un problème tellement grave comme celui de réfugiés. J'ai été déçue par le fait que l'histoire se répète. En revanche je suis devenue plus mature car nous avons pu observer le problème avec de l'objectivité et du sang-froid (témoignage d'étudiant).

Participer à ce type d'initiatives est notre contribution à la civilisation (témoignage d'étudiant).

2. Deuxième axe : approche actionnelle

Le projet peut être considéré comme une des meilleures applications de la perspective actionnelle de l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères. « Le projet considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (AUF, 2005).

De même, il peut être considéré comme une occasion en fonction toutes les compétences communicatives d'un apprenant individuel. Les compétences communicatives, selon Guy Spielmann, sont : sémiotique, socioculturelle, stratégique (Spielmann, 2013).

Le projet crée les conditions adéquates afin que la collaboration des apprenants devienne une motivation forte pour leur participation des apprenants :

J'ai participé au concours parce que je voulais collaborer avec mes amis qu'ai j'ai connus au cours de français, je l'ai considéré une très belle idée, j'ai aimé l'idée de travailler en groupe et aboutir à une création commune ainsi que la pluralité des idées qu'il y aurait éventuellement (témoignage d'étudiant).

Parce que je pensais que ce projet, réalisé dans un cadre éducatif, serait une très bonne occasion de collaborer pour réaliser une activité collective, faire de nouvelles connaissances, se sociabiliser ainsi que vivre de nouvelles expériences et acquérir de nouvelles connaissances (témoignage d'étudiant).

À l'occasion d'un projet l'apprenant est placé au centre d'un groupe, il collabore avec ce groupe, il aboutit à un résultat collectif pour lequel sa participation individuelle est nécessaire. « Il y a eu beaucoup de rencontres avec les camarades. Après avoir été séparés en petits groupes, chacun a créé quelque chose de personnel, ensuite nous avons discuté, décidé comment combiner le travail personnel de chacun dans une vidéo et enfin il y a eu le tournage et le montage... » (témoignage d'étudiant).

Cette nécessité de production personnelle amène l'apprenant à l'apprentissage langagier mais en même temps à une « culture collective qui se manifeste à travers des processus comme la coordination, la coopération et la collaboration » selon les propos d'Émilie Perrichon. « La culture collective naît de la co-action : en co-agissant avec d'autres sur un projet, les apprenants construisent ensemble une culture d'action collective, un mode de fonctionnement particulier visible par et dans l'action » (Perrichon, 2009 : 103).

Moi, j'ai participé au texte (dialogues de la vidéo) et à la création d'un cadre où nous pourrions intégrer nos préoccupations. Tout le monde a participé à la création de la vidéo, n'importe quel rôle avait assumé chacun au début (témoignage d'étudiant).

Cette co-action a comme objectif l'accomplissement d'une tâche, une visée actionnelle qui transforme l'apprenant en acteur devant élaborer un sujet de façon créative, expressive, artistique. « Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé [...] Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (AUF, 2005).

De nombreuses rencontres ont eu lieu lors desquelles notre objectif était de nous mettre d'accord sur ce que nous désirions créer et puis de bien définir le contenu de la vidéo et la réaliser. Pour ce faire, on s'est répartis en sous-groupes. Chaque groupe a assumé une tâche... (témoignage d'étudiant).

Au niveau personnel, j'ai ressenti de la joie et un grand bonheur parce que de l'art, des préoccupations culturelles ainsi que des réflexions sur l'identité culturelle ont été créés par l'esprit et le cœur d'un groupe de personnes (témoignage d'étudiant).

Dans notre cas, le travail collectif des apprenants a conduit à la réalisation de la vidéo intitulée « Amis du monde ». Le choix de faire le cours de façon non conventionnelle nous a permis de mettre en pratique les connaissances théoriques et d'intégrer l'initiative d'agir, la décision pour définir et répartir les tâches, la négociation pour faire avancer les démarches nécessaires, la mise en commun des tâches à accomplir pour aboutir à une forme finale.

Dans la mise en œuvre d'un projet, les savoirs d'action se manifestent dans : la prise de déci-

sion, la négociation, la mise en commun, la production. C'est à travers ces quatre exemples de coopération, alliant coordination et collaboration que les cultures d'action sont les plus visibles. Nous les retrouvons dans toutes tâches collectives (Perrichon, 2009 : 106).

Les connaissances personnelles ainsi que les sentiments personnels ont joué un rôle important dans l'accomplissement de la tâche en question.

Les étapes suivies étaient les suivantes : trouver une idée centrale et la réaliser au travers d'un dialogue exprimant notre point de vue, des photos et des poèmes encadrés de musique. Moi, j'ai contribué à la sélection des photos. Ainsi, ai-je choisi de trouver des photos qui touchaient mon cœur et qui pouvaient exprimer sans paroles le sentiment du sujet central (témoignage d'étudiant).

Ce processus nous a permis finalement de passer à l'action et de devenir des acteurs sociaux, autrement dit, via ce projet nous avons abouti à l'apprentissage reposant sur l'action et la collaboration créative. « Il est évident qu'en participant à une telle activité on ne peut qu'en tirer profit à tous les niveaux et pas le contraire. Par conséquent, je considère ce projet comme une activité éducative atypique qui m'a aidée à améliorer mon niveau en langue française » (témoignage d'étudiant).

Pour clore cette argumentation en faveur du projet comme processus d'apprentissage dans le cadre d'une approche actionnelle, nous citons un dernier témoignage : « Ma participation au concours correspond tout à fait à mes aspirations ; tant au niveau d'amélioration de mes compétences langagières qu'au niveau personnel, en me sensibilisant au sujet de réfugiés et en constatant que le travail en groupe peut être très amusant » (témoignage d'étudiant).

3. Troisième axe : apprentissage

Faisant partie du savoir-apprendre,

Au sens large, il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l'apprentissage. Elles donnent à l'apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes.

Elle a plusieurs composantes, telles que

- conscience de la langue et de la communication (5.1.4.1)
- aptitudes phonétiques (5.1.4.2)
- aptitudes à l'étude (5.1.4.3)
- aptitudes (à la découverte) heuristiques (5.1.4.4), (Conseil de l'Europe, 2001 : 85)

l'acquisition des connaissances ainsi que la compréhension des principes qui marquent une

nouvelle expérience, une nouvelle langue ou culture pourraient se caractériser comme apprentissage.

L'apprentissage d'une langue étrangère peut être affecté par des facteurs divers, comme a) le contexte d'apprentissage, b) le public d'apprenants, c) le niveau de compétence en langue étrangère, d) les démarches éducatives ainsi que toutes les méthodologies, e) les techniques et stratégies suivies dans le cadre de l'enseignement d'une langue, f) les outils d'enseignement. Tous ces facteurs peuvent aussi contribuer au développement de ce que nous appelons « compétence à communiquer langagièrement » :

Afin de réaliser des intentions communicatives, les utilisateurs/apprenants mobilisent les aptitudes générales ci-dessus et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique. Dans ce sens plus étroit, la compétence communicative comprend les composantes suivantes :

- compétences linguistiques (5.2.1)
- compétence sociolinguistique (5.2.2)
- compétences pragmatiques (5.2.3), (Conseil de l'Europe, 2001 : 86)

Notre projet surtout caractérisé par l'action, la centration sur l'être humain, mais aussi la dimension ludique de l'enseignement du FLE, a premièrement renforcé les compétences communicatives des apprenants et par la suite a rendu possible un enseignement centré sur l'apprenant, à son autonomie ainsi qu'à l'apprentissage du français surtout par amour et plaisir.

Dans le cadre de notre projet, nous avons mis au centre de cet effort l'apprentissage du FLE à travers une approche qui incluait :

- La mise en place des actes de paroles centrés sur la thématique de notre projet, par exemple échanger et défendre des opinions, décrire et raconter, se débattre, etc. ;
- L'utilisation des phénomènes grammaticaux comme les temps du passé mais aussi du présent qui s'associent au cercle historique qui se présente comme idée centrale sur la production-vidéo ;
- Le renforcement des aptitudes en Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE).

Ces trois objectifs – à côté de la compétence heuristique développée chez les apprenants tout au long du projet – ont pu renforcer la compétence grammaticale et lexicale des étudiants et, par conséquent, leurs productions et compréhensions orales ainsi que leur production écrite. Ce qui nous paraît également primordial en apprentissage d'une langue étrangère qui s'adapte aux besoins d'une société moderne, c'est la sensibilisation aux TICE et, enfin, l'acquisition d'une compétence, qui peut renforcer les capacités TICE en langue cible. Plus précisément, nous avons pu constater l'approfondissement des connaissances éducatives de nos étudiants à travers des supports et outils technologiques comme l'utilisation du courriel en français, la création d'un groupe des échanges sur *Google Drive*, l'utilisation des logiciels pour la créa-

tion de la vidéo, la consultation d'une fiche bibliographique mais aussi sitographique en ligne.

Enfin, les apprenants ont été sensibilisés à la littérature, surtout à la poésie qu'ils ont utilisée comme outil pour illustrer leurs sentiments en images émotives, à l'aide de la langue française et des TICE, qui constituent un nouveau mode pour s'exprimer en langue française. Ce nouveau langage, amalgame de signes linguistiques, d'images émotives, d'actions linguistiques mais aussi culturelles a finalement conduit à la création d'une production vidéo qui n'aurait pas pu être réalisée sans le développement des compétences majeures au sein de ce projet mais aussi sans la participation de l'apprenant qui a agi comme acteur social et politique en même temps :

Pour ce qui est de l'apprentissage, j'ai amélioré mon vocabulaire – comme je me suis occupée des dialogues – et ma capacité auditive et de compréhension, puisque j'étais présente à la création de la vidéo et j'ai pu ainsi entendre mes camarades à se parler en français pendant notre petite scène théâtrale (témoignage d'étudiant).

Pour ce qui est de l'apprentissage, j'ai accompli le premier objectif que je m'étais fixé, c'est-à-dire d'améliorer mon niveau en langue française et plus précisément mon expression orale, compétence utile à celui qui veut apprendre une nouvelle langue étrangère (témoignage d'étudiant).

Au niveau linguistique, j'ai gagné beaucoup de choses, car je n'ai pas abordé la langue française comme nous le faisons en classe. Je l'ai perçu d'une façon différente et ainsi j'ai retenu plus de choses que ce que j'aurais retenu si j'avais travaillé seule sur un livre car je devais apprendre des dialogues par cœur, discuter sur les dialogues, les écouter plusieurs fois et les répéter. Je trouve ces initiatives très importantes parce que le contact de l'apprenant avec la langue étrangère devient plus vivant (témoignage d'étudiant).

Pour ce qui est de l'apprentissage, j'ai amélioré bien évidemment mon niveau en langue française de même que ma façon de penser à travers la recherche d'un vocabulaire pertinent, apte à être compréhensible par tous (témoignage d'étudiant).

De cette façon, j'ai amélioré mon niveau en français, particulièrement en grammaire et vocabulaire, comme j'ai utilisé plusieurs phénomènes grammaticaux et j'ai appris beaucoup de nouveaux mots pour la création du dialogue que vous avez vu sur la vidéo. De plus, à travers nos échanges avec nos professeurs mais aussi entre nous, nous avons enrichi nos connaissances technologiques en français et nous avons aussi pu développer notre capacité en production écrite. Ensuite, j'ai pu associer les connaissances en langue au domaine de la culture. Procédant à la tâche que nos enseignantes nous avaient confiées, celle de la recherche bibliographique et de collecte de données, j'ai pu regarder des films en français sur la thématique de notre projet et j'ai aussi écouté de la musique française. Pour conclure, je pense que le projet vidéo m'a aidé à améliorer mon niveau à la production orale parce qu'on a beaucoup parlé en français et m'a aussi appris à respecter l'opinion des autres (témoignage d'étudiant).

Les témoignages des apprenants du FLE de l'année 2015-2016 qui ont participé au projet ont été la preuve qu'un apprentissage doit dépasser les limites d'un enseignement classique des langues étrangères et doit s'adapter aux besoins contemporains de l'enseignement mais aussi à ceux de la société. Dans cette optique, la question des grands didacticiens demeure toujours actuelle : « Quelle méthode adopter lors de l'enseignement d'une langue étrangère pour renforcer l'apprentissage chez les apprenants de cette langue ? » La réponse n'est pas si facile à trouver ; pourtant, les enseignants peuvent la chercher, la tester après avoir pris en considération des paramètres assez importants, mais aussi « le projet, l'outil et la pratique – autrement dit la recherche, l'expérimentation et la formation » (Puren, 2012 : 266).

Conclusion

La pédagogie du projet est une approche qui peut être suivie en classe pour promouvoir chez l'apprenant adulte un enseignement du FLE hors du contexte de la classe traditionnelle, se concentrant sur des valeurs humaines universelles mais aussi sur l'obtention globale des connaissances à tous les niveaux des compétences. Le projet « Amis du monde » a été une réussite pour la Section française du Didaskaleio pour les apprenants et les enseignants. Le prix a été – à un niveau collectif – l'amour pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française mais surtout, l'amour envers l'homme, envers le réfugié.

Références bibliographiques

- ANDROULAKIS G., 2002a, *Éducation interculturelle et enseignement du FLE : la compétence de communication interculturelle en classe de langue* (Unité 3), Patras, Éditions de l'Université Ouverte Hellénique.
- , 2002b, *Éducation interculturelle et enseignement du FLE : la prise de conscience et la médiation interculturelles en classe de langue* (Unité 4), Patras, Éditions de l'Université Ouverte Hellénique.
- AUF et UNIVERSITÉ D'ALEP, 2005, « 8. L'approche actionnelle », *Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Étrangère*, Liban. Disponible sur : <http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd12.htm>.
- BYRAM M. et TOST PLANET M. (dir.), 2000, *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Allemagne, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <<http://archive.ecml.at/documents/identityF.pdf>>.
- BYRAM M., GRIBKOVA B. et STARKEY H., 2002, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf>.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
-

- COSTE D. (dir.), CAVALLI M., CRIŞAN A. et VAN DE VEN P. H., (2007), *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, Prague, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/prague07_terminologie_fr.doc>.
- MUCCHIELLI R., 2012, *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, Éditions ESF, coll. « Formation permanente ».
- PERRICHON É., 2009, « Perspective actionnelle et pédagogie du projet : de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective », *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n° 6, p. 91-111. Disponible sur : <<http://www.gerflint.fr/Base/Baltique6/perrichon.pdf>>.
- PUREN C., 2012 [1988], *Histoire des méthodologies d'enseignement de langues vivantes*, Paris, Éditions Nathan-CLE International [édition numérisée au format PDF]. Disponible sur : <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>>.
- SPIELMANN G., 2013, « La compétence communicative. Les situations d'utilisation », *Les Essentiels FLE*. Disponible sur : <<http://faculty.georgetown.edu/spielmag/docs/FLE/competence.htm>>.

Notes

¹ La vidéo, que nous avons réalisée, est disponible sur YouTube : <<https://youtu.be/cxy9-aPVk5w>>.

² Nous citons à titre indicatif des extraits de témoignages des apprenants.

³ La compétence interculturelle est composée de six aspects « équivalents et interdépendants » (Androulakis, 2002a : 52) : les savoirs, le savoir-être, le savoir-apprendre, le savoir-faire, le savoir-comprendre et le savoir-s'engager, les deux derniers aspects étant introduits pour la première fois par Byram *et al.* (2002).

La compétence de communication interculturelle : un pas vers l'Autre tout en apprenant à gérer les situations gênantes

François WEISS

European Language Competence, Frankfurt

Pour se sentir à l'aise et pour éviter de faire des « faux pas » avec les interlocuteurs dont on apprend la langue, il ne faut pas seulement manier correctement leur code linguistique, mais il faut également connaître et respecter leur code social et comportemental pour agir et réagir de façon adéquate et non blessante dans différentes situations de communication.

Il ne paraît pas inutile de procéder à quelques rappels et à quelques mises au point en particulier pour arriver à un langage commun en se mettant d'accord sur les définitions de certains termes et de certaines notions. Pour bien s'entendre, il faut bien se comprendre ! Après quelques rappels sur les composantes de l'enseignement des langues dans le domaine linguistique et culturel, l'iceberg de la culture a permis de rappeler que les parties cachées sont au moins aussi importantes sinon encore bien davantage que la partie visible en particulier pour mieux comprendre les « barrières culturelles » formées par les clichés, les stéréotypes, les préjugés, le chauvinisme, l'ethnocentrisme et autres causes de malentendus et/ou de mé-sintelligence. Pour nous permettre de prendre conscience de l'existence de préjugés, il suffit de proposer un petit exercice comme celui-ci : « Classer les citoyens des dix nationalités suivantes des plus sympathiques aux moins sympathiques : Albanais, Allemands, Anglais, Bulgares, Espagnols, Français, Italiens, Macédoniens, Russes, Turcs. »

À partir de la définition suivante de la compétence de communication : « capacité d'agir et de réagir de façon adéquate sur le plan linguistique, sociolinguistique et comportemental dans différentes situations de communication » (voir Conseil de l'Europe, 2001), et après la présentation de quelques clichés et caricatures, la discussion a fait ressortir fort justement qu'il fallait vite dépasser ce recours aux clichés qui risquent de se perpétuer en se folklorisant et en se banalisant. Malgré tout, les clichés ont la vie dure comme l'a fait remarquer Einstein « Il est plus facile de désintégrer un atome qu'un cliché/un préjugé ». La première question que l'on peut poser à propos de la compétence de communication est la suivante : « Peut-on l'enseigner et peut-on l'acquérir ? » Je suis persuadé qu'on peut aider les enseignants à l'acquérir en les sensibilisant à sa valeur humaine et éducative qui leur permettra à leur tour de promouvoir chez leurs apprenants cet atout éducatif d'ouverture à l'Autre tout en tenant compte de cette mise en garde de Galilée : « On ne peut enseigner aucune aptitude à un être humain, on peut seulement l'aider à la découvrir lui-même. »

Dans un premier temps, il faut chercher à sensibiliser les apprenants à cet aspect du dialogue interculturel afin de créer un climat de confiance dans une atmosphère détendue afin d'éviter les gênes et les blocages et de favoriser l'acceptation de l'altérité dans le respect de l'Autre et... dans la bonne humeur !

Il faut essayer de thématiser les aspects émotionnels liés à l'apprentissage d'une autre langue et à l'entrée dans une autre culture en acceptant de se remettre en question. Il faut apprendre à faire face et à réagir à différentes situations « gênantes » ou problématiques tout en maintenant et en favorisant la communication entre les différents interlocuteurs et en se comportant de façon aussi respectueuse et aussi naturelle que possible.

Voici quelques conditions de réussite du dialogue interculturel :

- Égale dignité des participants ;
- Respect mutuel et égalité de la culture de l'Autre ;
- Participation volontaire au dialogue ;
- Ouverture d'esprit, flexibilité, curiosité, empathie et absence de toute volonté de gagner le dialogue.

Et voici la liste des compétences à acquérir :

- Compétence linguistique ;
- Compétence civilisationnelle ;
- Compétence civilisationnelle contrastive ;
- Compétence empathique ;
- Compétence interculturelle.

On pourrait ajouter à cette liste une compétence supplémentaire pour l'enseignement/aprentissage de la langue du voisin dans les régions frontalières, *la compétence intraculturelle* qui relève à la fois de la proximité des deux langues en contact ainsi que de la proximité géographique, économique, sociale et culturelle et des échanges transfrontaliers.

Ces différentes compétences exigent l'acquisition de connaissances d'abord de la langue de l'histoire, de la géographie, de la civilisation et les spécificités culturelles du pays, de ses institutions, des procédés de socialisation et d'autres spécificités de sa propre culture et de celles d'autres pays. Il faut développer l'aptitude à reconnaître les causes des malentendus entre différentes cultures et de se servir des règles de politesse et des conventions d'interaction et de communication ainsi que celle d'être médiateur entre différentes interprétations de situations ou d'événements. Il faut donc être capable de faire preuve de flexibilité comportementale et de résilience émotionnelle et surtout d'empathie toujours dans l'optique d'aller à l'encontre de l'Autre et de sa conception de la culture, comme le préconisait le célèbre helléniste Jean-Paul Vernant (2004 : 302) : « Pour être soi, il faut se projeter vers ce qui est étranger, se

prolonger dans et par lui. Demeurer enclos dans son identité, c'est se perdre et cesser d'être. On se connaît, on se construit par le contact, l'échange, le commerce avec l'autre. Entre les rives du même et de l'autre, l'homme est un pont. »

Références bibliographiques

CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.

VERNANT J.-P., 2004, *La traversée des frontières*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « La Librairie du XXI^e siècle ».

Sitographie

– *European Language Competence*. Disponible sur : <<http://www.elc-consult.com/>>.

Pour aller plus loin...

BEACCO J.-C. et BYRAM M., 2007 [2003], *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible sur : <<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>>.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2008, *Livre blanc sur le dialogue interculturel. « Vivre ensemble dans l'égale dignité »*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf>.

MADER J. et CAMERER R., 2010, « International English and the Training of intercultural Communicative Competence », *Interculture Journal*, n° 12, p. 97-116. Disponible sur : <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45233/ssoar-interculturej-2010-12-mader_et_al-International_English_and_the_Training.pdf?sequence=1>.

WILLEMS G., 2002, *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Étude de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe / Division des politiques linguistiques. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/politique-de-formation-des-professeurs-de-langues-en-faveur-de-la-diversite/1680887838>>.

—, 2007, « Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Étude de référence », in J.-C. BEACCO et M. BYRAM, 2007 [2003], *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, p. 86. Disponible sur : <<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>>.

❖ *Table des matières* ❖

Volume I

Sommaire	5
Problématique et axes du congrès	7
Comité d'organisation	11
Comité scientifique	12
Avis aux lecteurs	15
Avant-propos	17
Allocution de Madame Maria PAPADIMA	21
Allocution de Madame Athéna KARATHANOU	24
Allocution de Monsieur Kalim AWAD	27

CONFÉRENCE INAUGURALE

Jean-Claude BEACCO	33
Y a-t-il une <i>compétence de communication interculturelle</i> ?	

CONFÉRENCES SEMI-PLÉNIÈRES

Ali ABASSI	
Filiation ou « l'effet Flaubert » : l'enseignement de la littérature française au cycle supérieur.....	47
Nathalie CHAPLEAU	
Structurer les interventions en littératie pour différencier l'enseignement auprès de l'élève en difficulté d'apprentissage	58

Florentina FREDET	
Voyage en Phonétique.....	65

Argyro PROSCOLLI	
Les ressources pédagogiques des plateformes numériques d'éducation : aspects socioculturels de l'enseignement des langues et bénéfiques socio-professionnels des apprenants.....	84

Christian PUREN	
La composante culturelle et ses composantes interculturelle et co-culturelle.....	101

COMMUNICATIONS

Dalila ABADI	
Du texte aux idéologies du manuel scolaire algérien de FLE : de la langue à la culture, du soi à l'Autre.....	117

Ali ABASSI	
Sur la fiction romanesque francophone en Tunisie.....	124

Koffi Ganyo AGBEFLE	
L'école africaine face à la gestion de la cohabitation du français et des Langues Nationales (LN) : regards croisés sur les politiques linguistiques éducatives au Ghana et au Togo.....	130

Varvara AMELICHEVA, Kamilla KURBANOVA	
L'université traditionnelle face aux défis de l'époque : cours magistral revu et corrigé « Introduction à la linguistique française » à l'Université de Moscou....	142

Polyxéni APOSTOLOPOULOU, Ioanna KARZI, Christina MOURIKI, Elefthéria VAMVAKARI	
Le projet pédagogique dans l'enseignement de FLE : représentations des enseignants de FLE en Grèce.....	150

Christine BEAUR	
La littérature de jeunesse : un outil pour construire des ponts socio-humanistes, dès l'école maternelle.....	157

Meriem BEDJAOUI

L'enseignement du FLE/FOS en sciences politiques :
creuset d'interactions culturelles 166

Nadjiba BENAZOUZ, Nawel HAMEL

Enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : vers la quête d'une approche
éducative autour de l'identité culturelle 175

Ahmed BOUALILI, Nedjma CHERRAD

Dimensions et perspectives interculturelles en Licence de français
langue étrangère 186

Monique MONVILLE-BURSTON

Transferts de la L2 (anglais) à la L3 (français) dans la prononciation
d'étudiants chypriotes 195

Rosa CETRO

Construire un pont pour la mobilité internationale : la formation
« On va en France ! » 209

Véronique DAGUES

Entre désir et besoin : quel moteur d'apprentissage ? 220

Christina DARA

La littérature au service du français de spécialité :
le cas du français de la gastronomie 228

Olga DASKALOPOULOU

Enseigner le français selon une approche actionnelle à caractère interculturel 236

Murat DEMIRKAN, Betül ERTEK, Mustafa BÜKER, Naci Serhat BAŞKAN

Apprentissage de la langue du pays d'accueil comme langue d'intégration
(ALPALI). Un moyen novateur d'intégration
et de co-existence : le cas en France 244

José DOMINGUES DE ALMEIDA

Le co-actionnel co-culturel à l'œuvre dans les manuels portugais de FLE :
étude de cas sur le projet *Magie des mots* 259

Laurent DOUCET

Relire André Breton : résistance-s à l'enseignement de l'œuvre du fondateur
du surréalisme en classe de français 265

Laure DUCASSE

Pratique de la discussion en classe de français à partir des textes littéraires 269

Euphrosyne EFTHIMIADOU

Les simulations globales : élaborer des scénarios fictifs dans une perspective
actionnelle 279

Effrossyni (Effie) FRAGKOU

Le rôle de la traduction dans l'apprentissage des langues : une perspective
interculturelle pour l'avenir 288

Lionel FRANCHET, Athéna VARSAMIDOU

À la recherche des stratégies qui renforcent le rôle pédagogique des projets
européens (Erasmus+ et eTwinning) dans l'enseignement : dimensions et
perspectives de la pédagogie du projet 300

Olivier FRANCOMME, Despina KARAKATSANI

Redonner du sens à l'évaluation en se formant sur la pédagogie coopérative
à l'Université 306

Olivier FRANCOMME, Sofia LAHLOU

Œuvrons ensemble avec les mouvements Freinet français et grec pour une école
ouverte, coopérative et émancipatrice. De la réflexion à l'action pédagogique 313

Ioanna FYKARI

Analyse de la production écrite 321

Valbona GASHI-BERISHA

L'enseignement de la littérature française au Kosovo 334

Fevronia GIANNOROU

L'apport du français, langue de formation des Juifs de la diaspora,
aux valeurs socio-humanistes 345

Charalampos GOUSSIOS, Anna VOUGIOUKLIDOU

Internationalisation de l'enseignement supérieur grec, mobilité Erasmus et apprentissage des langues étrangères : le cas de l'Université du Pirée..... 354

Monika GRABOWSKA

Liberté, égalité, pluriculturalité : le français comme langue passerelle pour aborder la démocratie et les valeurs européennes en Pologne..... 363

Helena HOROVÁ

Faciliter la compréhension écrite des textes en français de spécialité en s'appuyant sur les éléments de l'analyse textuelle 378

Marine HOVSEPYAN

L'enseignement du FLE en Arménie 387

Fostira IASONIDOU

Et si l'EMILE était appliqué à l'école primaire grecque ? Planification d'une séance didactique en matière de géographie de 6^e du primaire, selon les principes de l'EMILE 393

Hélène IOANNIDOU

Intégrer l'interdisciplinarité dans le cours de FLE en Grèce : un moyen pour revaloriser le statut de l'enseignement en milieu scolaire 409

Gina IOANNITOU

Proposition d'un outil d'enseignement interculturel pour les futurs enseignants des langues 419

Anastazija JADRIJEV-DOŠENOVIC

Repenser la formation continue des enseignants de FLE pour pallier l'inadéquation de la formation initiale aux nouveaux besoins 430

Erdogan KARTAL, Emine PARLAK

Points de vue des étudiants de FLE sur l'évaluation 442

Fatma-Zohra KOCHKAR-FERCHOULI

Langues et interculturel. Le cas du français à l'École Nationale Supérieure de Sciences Politiques (ENSSP) d'Alger : multi/plurilinguisme et alternance codique 455

Aikaterini KRIMPOGIANNI, Éric CASTAGNE

Usages métalinguistiques en classe d'éducation à l'intercompréhension :
l'approche de la méthodologie ICE 466

Pénélope KRYSTALLI

Motivation et développement des activités langagières communicatives
en classe de FLE au primaire dans le cadre d'un projet actionnel-culturel..... 477

Kamilla KURBANOVA

Les faux amis français-anglais-russes dans une perspective plurilingue
et pluriculturelle..... 491

Anna KYRIAKIDOU

Le jeu d' « *escape room* » ou « pièce d'évasion » dans l'enseignement du français
langue étrangère..... 499

Eleni KYRIAKOPOULOU, Sofia LAHLOU

L'exploitation pédagogique du vidéoclip à l'école primaire grecque.
Étude de cas : TV5MONDE 504

Sofia LAHLOU

Développer le goût de communiquer, de coopérer et d'agir en langue étrangère
avec la pédagogie Freinet..... 513

Ourania LAMPOU

Apprentissage compatible avec le cerveau à l'ère numérique 525

Martine LECLERC, Jean LABELLE, Sara BELCOURT

Communautés d'apprentissage professionnelles afin d'optimiser
les compétences des enseignants en enseignement du français 537

Guillaume LOOCK

L'école, c'est (chez) moi en plus grand..... 546

*Volume II***Polytimi MAKROPOULOU**

L'atelier d'écriture littéraire en FLE : lieu de construction sociale et identitaire....577

Amel MAOUCHI

Valeurs universelles dans les textes officiels de l'Éducation Nationale : entre représentation de soi et positionnement symbolique par rapport à l'Autre..... 583

Naima MATI

Éduquer et former à la dynamique de la relation pédagogique..... 593

Lida MAVRIDOU

L'intégration des TICE dans la classe de FLE à travers le scénario pédagogique : un défi pour l'acquisition des niveaux A1 et A2 du KPG..... 605

Catherine MAVROMARA-LAZARIDOU, Noémie CHOIMET

Créer son album en classe de FLE/FOS : un conte accompagné d'activités ludiques autour des quatre compétences..... 611

Maria MÉNÉGAKI

L'enseignement du français en tant que véhicule de valeurs universelles..... 621

Kanella MENOUTI

Du « bonjour » de l'apprenant à la réponse de l'enseignant : l'intersubjectivité comme cadre d'émergence de l'apprentissage..... 631

Milena MILANOVIĆ, Aleksandra VOJVODIĆ, Danijela MILOŠEVIĆ

Le travail en groupe dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants et aux adolescents..... 642

Hélène MITSIKA

Quelle vision pédagogique pour l'enseignement/apprentissage de la langue française comme une culture et une conception du monde ?..... 649

Anne-Sophie MOREL

Littérature et médiation interculturelle. Étudier des écrivains plurilingues en classe de langue..... 654

Denis MORIN, Despina KARAKATSANI

Enseignement de la pédagogie Freinet à l'Université :
une étude comparative entre la France et la Grèce 665

Argyro MOUSTAKI

Intercompréhension et enseignement du FLE : propositions pour des aménagements
linguistiques favorisant la compréhension..... 677

Constantin MYTALOULIS

La mort de l'interculturel en didactique du FLE. Consolez-vous, cela n'a jamais
existé... 690

Christos NIKOU

Léopold Sédar Senghor humaniste : Négritude, Francophonie,
Civilisation de l'Universel et dialogue des cultures 708

Théodora NIKOU, Vassiliki PANTAZI

Vers l'autonomisation de l'apprenant à l'écrit à travers l'expression de ses
sentiments en Langue Étrangère (L.E.) : le cas du journal intime..... 727

Aldjia OUTALEB-PELLÉ

L'enseignement de la langue-culture française en Algérie 743

Mavina PANTAZARA, Katerina SIANI

Textes parallèles bilingues, traduction et didactique des langues : le cas du site
Actualité Bilingue..... 755

Laetitia PILLE

Réflexions épistémologiques et linguistiques sur l'appropriation des normes du
français universitaire par les étudiants chinois et français : résultats d'enquête 769

Antigone RIZAKOU, Myrsini TZANAVARI, Chryssoula TSIGKRI

Enseignement/apprentissage du FLE à un apprenant ayant des troubles
d'apprentissage à l'école primaire 779

Simona RUGGIA

Enseigner à « apprendre à apprendre ». Comment former les futurs enseignants
de FLE ?..... 791

Stavroula SKARTSIOUNI

Des emprunts linguistiques et culturels au service de l'enseignement/apprentissage
du FLE : les mots grecs qui se cachent sous les mots français 808

Stavroula SKARTSIOUNI, Efrossyni SYNIORI

L'évaluation en évolution dans le cadre de la pédagogie actionnelle 826

Stamatia SOFIOU

Les textes authentiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE/FOS..... 840

Regina SOLOVÁ

Les étudiants de la filière « langue et civilisation françaises » face au rôle de
médiateur linguistique et culturel. Résultats d'une enquête..... 851

Ndiémé Sow

Milieu multilingue, apprenants plurilingues et enseignement monolingue :
quel médium pour l'instruction à Ziguinchor (Sénégal) ?..... 863

Doina SPIȚĂ, Areti VOURAKI

Des vertus de l'intercompréhension en classe de langues 872

Kalliopi STIGKA, Evangelia KOPSALIDOU

« J'apprends le français en chantant » : proposition d'un modèle didactique
transdisciplinaire d'enseignement de la langue française, en Grèce..... 885

Ana-Marina TOMESCU, Elena-Cristina ILINCA

Les collocations : visée culturelle et interculturelle en classe de FLE/FOS 894

Christine VÉNÉRIN-GUÉNEZ

L'explicitation lexicale orale : une situation de co-construction de compétences
métalexicales avec des élèves de 9-11 ans..... 903

Kriso (Chrysoula-Christina) VICHOS (VICHOU)

Exclamation et interrogation : transcendance de l'oral dans l'écrit..... 916

Élodie WYNAR

Le Prix des découvreurs : encourager des lectures subjectives et collaboratives
de la poésie en classe de Français Langue Étrangère..... 925

Carine ZANCHI

Quel enseignant de français langue 3 dans la sphère arabophone ? 939

ATELIERS, PRÉSENTATIONS VIDÉO, TABLES RONDES, SYMPOSIUMS

Athina AMANATIDOU, Évi NTINOPOULOU

Présentation de la fête musicale intitulée « Sous le ciel de Paris ».

L'École Musicale de Kalamata rend hommage à la chanson française

dans le cadre de la Francophonie 2016 955

Marie-Christine ANASTASSIADI, Alexandra DANA, Hélène FLÉVARAKI, Eirini KYRIAZI, Ilias-Vasileios PAPAIOANNOU, Sofia TSIOLI, Dominique ULMA, Hélène VASILOPOULOU, Emmanuel VERNADAKIS, Marina VIHOU

Le Master franco-hellénique « Enseignants de langues en Europe :

formation à la pluralité linguistique et culturelle des publics scolaires » :

une expérience de dialogues interculturels 970

Nicoleta ANDRIKAKI, Photini PAPANIGI

Proverbes, expressions et slogans : une matière permettant de stimuler la créativité

des élèves en cours de FLE 981

Angeliki ANGELETAKI, Maria KARATZIKOU

Je me déplace, je prends place : sensibiliser les apprenants de FLE de l'école

primaire grecque aux déplacements des personnes handicapées en ville 997

Éliane CLANCIER, Thérèse FOTIADOU, Ada KASSETA, Kyriaki LEKKA,

Nicolas SAFARIS, Efrossyni SYNIORI

Créer des émissions radiophoniques pour faire parler la langue et la culture

françaises 1009

Angélique COFIDOU

Théâtre et écriture créative dans la classe de FLE 1023

Véronique DANILIDOU

Le concours national de la francophonie

et la pédagogie de projet au primaire 1038

Olga DASKALOPOULOU, Angeliki GEORGAKOPOULOU, Érie LIAKOU Entraide et Solidarité : de la classe de FLE à une société de citoyens sensibilisés.....	1052
Béatrice GIRIBONE-FRITZ D'une rive à l'autre : deux œuvres romanesques pour se projeter en cours de FLE dans la réalité de l'émigration africaine	1067
Stamatoula MAKRYPOULIA Porter les Six Chapeaux de la Réflexion pour stimuler l'apprentissage et l'épanouissement des apprenants	1078
Anna PAPAGEORGIOU, Maria LOUZOU L'heure de l'album : comment, quand et pourquoi ?.....	1085
Maro PATÉLI Analyse critique et évaluation d'un manuel de FLE afin de proposer un enseignement conscient et raisonné de la compétence phonologique	1093
Marie SARDI Élaborer un cours de fête favorisant un enseignement interculturel et co-actionnel.....	1106
Nicoletta TASSOPOULOU, Maria SYROUKI, Alexandra TSOKANA, Hélène VASILOPOULOU « Amis du Monde » : un projet collaboratif.....	1119
François WEISS La compétence de communication interculturelle : un pas vers l'Autre tout en apprenant à gérer les situations gênantes.....	1129
Table des matières.....	1133
<i>Index nominum</i>	1147

❖ *Index nominum* ❖

A	
ABADI Dalila	117
ABASSI Ali.....	47, 124
AGBEFLE Koffi Ganyo.....	130
AMANATIDOU Athina.....	955
AMELICHEVA Varvara	142
ANASTASSIADI Marie-Christine.....	970
ANDRIKAKI Nicoleta	981
ANGELETAKI Angeliki.....	997
APOSTOLOPOULOU Polyxéni.....	150
AWAD Kalim	27
B	
BAŞKAN Naci Serhat	244
BEACCO Jean-Claude.....	33
BEAUR Christine.....	157
BEDJAOUI Meriem	166
BELCOURT Sara.....	537
BENAZOUZ Nadjiba.....	175
BOUALILI Ahmed.....	186
BÜKER Mustafa	244
BURSTON-MONVILLE Monique.....	195
C	
CALLIABETSOU Pénélope.....	17
CASTAGNE Éric	466
CETRO Rosa.....	209
CHAPLEAU Nathalie	58
CHERRAD Nedjma.....	186
CHOIMET Noémie	611
CLANCIER Éliane.....	1009
COFIDOU Angélique.....	1023
D	
DAGUES Véronique.....	220
DANA Alexandra.....	970
DANIILIDOU Véronique.....	1038
DARA Christina.....	228
DASKALOPOULOU Olga.....	236, 1052
DEMIRKAN Murat.....	244
DOMINGUES DE ALMEIDA José.....	259
DOUCET Laurent.....	265
DUCASSE Laure.....	269
E	
EFTHIMIADOU Euphrosyne	279
ERTEK Betül	244
F	
FLÉVARAKI Hélène.....	970
FOTIADOU Thérèse.....	1009
FRAGKOU Effrossyni (Effie).....	288
FRANCHET Lionel.....	300
FRANCOMME Olivier	306, 313
FREDET Florentina.....	65
FYKARI Ioanna.....	321
G	
GASHI-BERISHA Valbona.....	334
GEORGAKOPOULOU Angeliki.....	1052
GIANNOROU Fevronia	345
GIRIBONE-FRITZ Béatrice	1067
GOUSSIOS Charalampos.....	354
GRABOWSKA Monika	363
H	
HAMEL Nawel	175
HOROVÁ Helena	378
HOVSEPYAN Marine	387

I

IASONIDOU Fostira	393
ILINCA Elena-Cristina.....	894
IOANNIDOU Hélène.....	409
IOANNITOU Gina.....	419

J

JADRIJEV-DOŐENOVIC Anastazija	430
-------------------------------------	-----

K

KARAKATSANI Despina.....	306, 665
KARATHANOU Athéna.....	24
KARATZIKOU Maria	997
KARTAL Erdogan	442
KARZI Ioanna	150
KASSETA Ada.....	1009
KOPSALIDOU Evangelia.....	885
KOUCHKAR-FERCHOULI Fatma-Zohra	455
KRIMPOGIANNI Aikaterini.....	466
KRYSTALLI Pénélope.....	477
KURBANOVA Kamilla	142, 491
KYRIAKIDOU Anna	499
KYRIAKOPOULOU Eleni.....	504
KYRIAZI Eirini	970

L

LABELLE Jean	537
LAHLOU Sofia.....	313, 504, 513
LAMPOU Ourania.....	525
LECLERC Martine.....	537
LEKKA Kyriaki	1009
LIAKOU �erie	1052
LOOCK Guillaume	546
LOUZOU Maria.....	1085

M

MAKROPOULOU Polytimi.....	577
MAKRYPOULIA Stamatoula.....	1078
MAOUCHI Amel	583
MATI Na�ma	593
MAVRIDOU Lida	605
MAVROMARA-LAZARIDOU Catherine	611
MÉNÉGAKI Maria	621
MENOUTI Kanella	631
MILANOVIĆ Milena	642
MILOŐEVIC Danijela.....	642
MITSIKA Hélène	649
MOGENTALE Philippe.....	17
MOREL Anne-Sophie.....	654
MORIN Denis.....	665
MOURIKI Christina.....	150
MOUSTAKI Argyro.....	677
MYTALOULIS Constantin	690

N

NIKOU Christos	708
NIKOU Th�odora	727
NTINOPOULOU �evi	955

P

PANTAZARA Mavina.....	755
PANTAZI Vassiliki	727
PAPADIMA Maria	21
PAPAGEORGIU Anna.....	1085
PAPA�OANNOU Ilias-Vasileios	970
PAPARIGA Photini.....	981
PARLAK Emine	442
PATÉLI Maro.....	1093
PELL�-OUTALEB Aldjia.....	743
PILLE Laetitia.....	769
PROSCOLLI Argyro	84
PUREN Christian.....	101

R

RIZAKOU Antigone 779
 RUGGIA Simona..... 791

S

SAFARIS Nicolas 1009
 SARDI Marie..... 1106
 SIANI Katerina..... 755
 SKARTSIOUNI Stavroula..... 808, 826
 SOFIOU Stamatia..... 840
 SOLOVÁ Regina 851
 SOW Ndiémé 863
 SPIŤĀ Doina 872
 STIGKA Kalliopi 885
 SYNIORI Efrossyni 826, 1009
 SYROUKI Maria..... 1119

T

TASSOPOULOU Nicoletta..... 1119
 TOMESCU Ana-Marina 894
 TSIGKRI Chryssoula..... 779
 TSIOLI Sofia..... 970
 TSOKANA Alexandra 1119
 TZANAVARI Myrsini..... 779

U

ULMA Dominique 970

V

VAMVAKARI Elefthéria..... 150
 VARSAMIDOU Athéna 300
 VASILOPOULOU Héléne..... 970, 1119
 VÉNÉRIN-GUÉNEZ Christine 903
 VERNADAKIS Emmanuel 970

VICHOS (VICHOU) Kriso (Chryssoula-Christina)..... 916
 VIHOU Marina 970
 VOJVODIĆ Aleksandra..... 642
 VOUGIOUKLIDOU Anna 354
 VOURAKI Areti..... 872

W

WEISS François 1129
 WYNAR Élodie 925

Z

ZANCHI Carine..... 939

Remerciements

Les Comités scientifique et d'organisation tiennent à remercier pour leur soutien matériel à la réalisation de ce congrès :

- La Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF)



- TV5MONDE



- RFI (Radio France Internationale)



- L'école Moraïtis
 - Toutes les écoles franco-helléniques de Grèce
 - Les éditeurs (LEA, Klett, Éditions ABC, CLE International, Deportivo Publishing, Hachette FLE, Éditions Katranidou-Raptakis, Éditions Kosvoyannis, Le Livre ouvert, *Le français dans le monde*, Éditions Roboly, Éditions Tegos, Trait d'union, Éditions Vitori, Didier FLE, Éditions Raconteur, Éditions Patakis, Éditions Kappou, Gioti & Kardiolaka)
 - Le Centre de linguistique appliquée de l'Université de Franche-Comté
 - Les « Universités du Monde »
-

Ouvrage imprimé à l'Imprimerie de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes
SET : 978-960-466-199-2
ISBN : 978-960-466-201-2

SET : 978-960-89216-2-7
ISBN : 978-960-89216-4-1