
... aux Pratiques de classe

Les jeux éducatifs pour la promotion du multilinguisme et le développement de compétences communicatives/collaboratives à un âge jeune : le cas du projet européen « Kids2Talk »

Sofia ARGYROPOULOU

Eleni FILIPPA

Enseignement public

Contrairement aux directives européennes qui prônent le plurilinguisme/pluriculturalisme, les systèmes éducatifs européens, dans leur totalité, de même que les institutions pour le soutien de la langue, accordent peu d'importance à l'apprentissage des langues à l'âge précoce, quoique cet apprentissage contribue essentiellement au développement de la compétence de communication et des capacités de collaboration à un âge très jeune. Ce constat est à l'origine du projet européen « Kids2Talk » qui, conçu pour la promotion du multilinguisme dans l'éducation préscolaire, vise à former des enfants polyglottes. Les partenaires du projet ont créé une mallette de treize (13) jeux éducatifs pour des jeunes enfants qui vivent en Europe, dans un environnement multilingue et multiculturel. Ces jeux s'adressent à des enfants de 3 à 5 ans et de 5 à 7 ans, parce qu'à cet âge, on remarque des différences pour ce qui est des compétences linguistiques des enfants. Cette « boîte à trésors » contient des jeux et des jouets novateurs pour les enfants et des instructions d'utilisation pour les enseignants et les parents et essaie de donner, avec des moyens novateurs, une solution durable aux problèmes socio-pédagogiques dus au multilinguisme. Son objectif est que les enfants fassent connaissance avec les langues et qu'ils vivent cela comme une expérience passionnante.

Le groupe cible de Kids2Talk est : Les enfants ayant une base multilingue, venant de familles migrantes, habitant près des frontières, provenant de familles de deux nationalités ou de familles qui changent de lieu d'habitation constamment, les enfants monolingues, les enseignants et les instituteurs des écoles maternelles et des écoles primaires. Le champ d'application de Kids2Talk est constitué principalement des écoles maternelles et des établissements d'enseignement préscolaire. Plus de 40 écoles maternelles venant des pays – partenaires ont collaboré avec Kids2Talk, où les jeux ont été mis en pratique et évalués. Les jeux peuvent être utilisés comme matériels didactiques et outils langagiers par les enseignants ou peuvent devenir de simples objets de jeux pour les enfants.

Ainsi, les enfants entrent dans le monde des langues. Les groupes qui n'ont pas participé jusqu'à maintenant, participent à travers les éléments amusants. De cette façon, tous les gens participent à l'apprentissage tout au long de la vie, en particulier à l'apprentissage d'une langue étrangère. La signification pour l'Europe : Kids2Talk conduit les enfants à une forme précoce de l'apprentissage tout au long de la vie, à l'éducation à travers la curiosité et le plaisir. En plus, il soutient les compétences langagières comme elles sont énoncées par le traité de Lisbonne : Kids2Talk.

- aide les enfants à apprendre à travers le jeu ;
- promeut la communication dans la langue maternelle ;
- favorise la communication dans une langue étrangère.

D'ailleurs, il aide les enfants à comprendre :

- que tous les hommes sont semblables et égaux, et que le racisme et la discrimination n'ont aucun fondement ;
- que toutes les langues et cultures sont égales et de même valeur en Europe et qu'il n'y a rien de meilleur ou de pire ;
- que l'échange entre les cultures est productif et d'une grande valeur ;
- que la diversité culturelle et langagière est positive et ce n'est pas un désavantage mais un plaisir.

Kids2Talk soutient indirectement, dans le cadre du Traité de Bologne :

- L'emplacement et la mobilité des jeunes en Europe.
- L'apprentissage tout au long de la vie comme une qualité de vie et comme une biographie éducative des Européens.
- Il intègre les groupes-cibles dans un dialogue européen (les groupes qui ne pouvaient jusqu'à présent se rapprocher – les parents des groupes minoritaires).
- Il promeut une société active des citoyens en Europe.
- Il présente la valeur européenne comme valeur actuelle de la Communauté.
- Il promeut la participation des personnes de 0 à 14 ans à l'apprentissage tout au long de la vie.

En Grèce et en Roumanie, les responsables du fonctionnement des écoles maternelles et des jardins d'enfants ont montré, très vite, un vif intérêt à intégrer les jeux Kids2Talk dans le programme scolaire quotidien, après la phase-pilote et pendant le déroulement du projet. On devrait prendre en compte que Kids2Talk ne lance pas une nouvelle méthode d'apprentissage des langues ! Les petits enfants n'apprennent ni une deuxième langue ni une langue étrangère. Kids2Talk est un outil qui tente d'abolir les obstacles personnels et les inhibitions vis-à-vis des autres langues « étrangères ». De ce fait, ce matériel pédagogique multi-sensoriel s'offre à la communication et à la collaboration entre les jeunes enfants. Dans des milieux plurilingues, le français peut être transformé en outil langagier qui puisse unir les univers éducatifs de tous les partenaires du projet : européens du nord (Allemagne-Autriche), méditerranéens (France-Grèce) et balkaniques (Roumanie).

Le groupe grec, estimant que la langue française peut être la liaison parmi tous les peuples méditerranéens et balkaniques, a décidé de donner une dimension française aux jeux qu'il a inventés. Cette initiative a été chaleureusement accueillie par les autres partenaires du projet, qui, eux aussi, croient à la grande valeur de la langue française dans toute l'Europe.

Brève présentation des jeux et des jouets grecs et roumains

1. « Je m'appelle Europe » - Grèce : Livre en images. Un bateau quitte le port de Constanta en Roumanie et a pour destination la Finlande. Pendant le voyage, les enfants se mettent en contact avec des informations langagières simples des pays de l'Europe. Il y a des activités pour les enfants dans le « livre de l'élève ». Convient aux enfants à partir de 3 ans.

2. « L'Extra - Terrestre et les parties du corps » - Grèce : Dans ce jeu, les enfants

doivent mettre à la bonne place les membres du corps d'un Extra-Terrestre qui visite la Terre. Les enfants apprennent les noms des parties du corps en plusieurs langues. Il s'agit d'un jeu de société avec plusieurs cartes, des commandes et un mauvais « Joker » qui s'appelle Pixi ! Convient aux enfants à partir de 3 ans.

3. « CD-ROM-Europe Game » - Grèce : Les pays d'Europe apparaissent sur l'écran de l'ordinateur avec des questions auxquelles il faut répondre. Les enfants doivent deviner quels chapeaux, quels monuments ou quels aliments correspondent à chaque pays. En même temps, les enfants entendent les commandes et des phrases dans plusieurs langues. S'ils répondent correctement, il y a une récompense dans la langue choisie. S'ils donnent une fausse réponse, ils peuvent essayer autant de fois qu'ils le souhaitent et trouver la bonne réponse. Convient aux enfants à partir de 5 ans.

4. « Salade de mots » - Roumanie : Dans ce jeu, les enfants apprennent à créer des phrases simples en langues différentes et à reconnaître les éléments grammaticaux. Les enfants apprennent de façon amusante la structure d'une langue en la comparant avec les autres qu'ils connaissent. Convient aux enfants à partir de 3 ans.

5. « Le jeu des phonèmes » - Roumanie : Dans ce jeu, les enfants apprennent à reconnaître les phonèmes différents d'une langue. Le 'A', par exemple, n'a pas la même prononciation dans toutes les langues. Les cartes qui accompagnent le jeu aident les enfants à se mettre en contact avec ces phonèmes particuliers. Convient aux enfants à partir de 3 ans.

6. « Les habitants de l'Europe » - Roumanie : Un jeu de cartes illustrant les habitants de l'Europe en costumes traditionnels. Les enfants apprennent des éléments culturels de différents pays de l'Europe. Les habitants de l'Europe doivent être assemblés correctement. Convient aux enfants à partir de 4 ans.

7. « Les sons des animaux » - Roumanie : Comment fait le coq en Roumanie ? Comment aboie le chien en Autriche ? Et quel est le bêlement des moutons en Grèce ? Les cartes avec les animaux et leurs voix doivent être correctement combinées pour que tous les animaux parlent la langue correcte de chaque pays. Les enfants apprennent à traiter toutes les langues de la même façon, même celles qui sont peu parlées, ou qui viennent de petits pays de l'Europe. Convient aux enfants à partir de 3 ans.

8. « Les bébés des animaux en Europe » - Roumanie : Comment appelle-t-on les petits chiens et chats dans les différentes langues de l'Europe ? Le jeu est accompagné de cartes et d'un CD-Rom et développe les fonctions vocales de la langue. Le jeu contribue à l'exercice phonétique et phonologique des enfants multilingues. Convient aux enfants à partir de 3 ans.

9. « Le jeu des contes » - Roumanie : Les enseignants lisent des histoires de l'Europe. Le jeu est accompagné d'un CD-ROM. Les contes sont disponibles en plusieurs langues. Le jeu développe la compréhension orale et encourage les enfants à raconter des histoires, à les comparer avec d'autres histoires et à participer activement dans l'action d'un conte. Le jeu est accompagné par des marionnettes avec lesquelles les enfants peuvent rendre leurs histoires plus vivantes. Convient aux enfants à partir de 3 ans.

N.B. L'Allemagne et l'Autriche ont aussi participé au projet « Kids2Talk » avec les jeux ci-joints :

- Les « Dés de Langue » - Allemagne
- La « Carte de l'Europe avec le scanner » - Allemagne
- Le « Repas de Langue » - Autriche
- « Construire l'Europe » - Autriche

Références Bibliographiques

CONSEIL DE L'EUROPE, [consulté le 22 janvier 2009], Disponible sur :

<http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_fr.asp>

Kids2Talk, 2009, [consulté le 15 septembre 2010], Disponible sur : www.kids2talk.de

Kids2Talk-Projektconsortium, 2009, Kids2Talk, Manuel pour les enseignants, Bruxelles, Commission Européenne.

Europa. Le portail de l'Union européenne [consulté le 15 mai 2009] *Traité de Lisbonne*, Journal officiel C 83, du 30.03.2010, Disponible sur : <http://europa.eu/lisbon_treaty/full_text/index_fr.htm >

L'exploitation culturelle du court métrage dans la classe de FLE

Konstantina BAKOPOULOU

Enseignement public

Si l'on se considère comme cinéphile, on va aisément comprendre pourquoi nous avons choisi de travailler sur un genre assez particulier tel que le court métrage. Celui-ci dépasse en effet l'intérêt des films traditionnels grâce à une caractéristique particulière : sa durée limitée. Genre délaissé, il connaît, cette dernière décennie, un essor remarquable dans les cercles des passionnants du cinéma et pas seulement.

Le développement d'une histoire en peu de temps, la fin inattendue et souvent paradoxale, la brièveté de l'intrigue et le réalisme des scènes sont des traits particuliers qui contribuent au succès de ce genre cinématographique.

Dans notre approche, nous allons nous concentrer sur l'intérêt culturel que cache le court métrage intitulé *Gratte-papier*, du réalisateur Guillaume Martinez. Il s'agit d'un film qui, bien que privé de paroles, cache une dynamique remarquable au niveau culturel. Nous allons donc essayer de repérer les éléments liés à la culture anthropologique et à la culture cultivée. Dans un deuxième temps, nous travaillerons sur des activités que nous pouvons proposer à nos apprenants afin qu'ils puissent comprendre et adopter des traits de la culture de la langue cible.

1. Le court métrage et son intérêt culturel

Étant donné le temps limité dont on dispose dans une classe de langue, le choix d'une activité comme la projection d'un film pendant le cours poserait pas mal de problèmes pratiques. La durée limitée du court métrage et la possibilité de voir le document en entier sont un avantage incontestable qui rend ce type de film attrayant pour les apprenants et les enseignants (cf. Tsihli et Gauduchon, 2010). En outre, nous avons la possibilité de choisir les films qui nous intéressent parmi une production abondante. Cependant, c'est un genre qui se prête à une exploitation par des apprenants qui se trouvent à des niveaux différents en FLE. Il nous reste, bien sûr, à fixer des objectifs adéquats.

Rien que la projection d'un film en classe de langue apporte beaucoup au développement culturel des apprenants. C'est une expérience commune, qui apporte un air de décontraction et de convivialité entre les élèves et le professeur. De toute façon, du point de vue didactique, le court métrage développe l'interaction en classe de langue et aide les apprenants à se former, à se cultiver. La plupart des fois, le court métrage tire sa thématique de la société. Nous pourrions même dire que c'est une mise en scène du réel, une représentation réaliste. Le document que nous allons exploiter appartient justement à cette catégorie.

Par la suite et avant de procéder à l'analyse détaillée du document, nous allons essayer de répondre au questionnaire ci-dessous tout en ayant en tête que ce qui nous intéresse à travailler dans la classe est la compétence culturelle.

Application de la Grille de Quintilien au court métrage


- ◆ **Qui sont les actants ?** Un jeune homme, une jeune fille, un homme, une femme.
- ◆ **Où se passe la scène ?** Dans un wagon du métro parisien.
- ◆ **Qu'est ce qui se passe ?** Un jeune homme rencontre une jeune fille pendant un trajet et essaie de faire sa connaissance.
- ◆ **Quand la scène se passe-t-elle ?** Le matin, quand les gens vont à leur travail.
- ◆ **Pour quelles raisons ?** Le jeune homme s'intéresse à la jeune fille et il ne veut pas perdre l'occasion de la connaître.
- ◆ **Comment la scène se déroule-t-elle ?** Le jeune homme est déjà assis quand la jeune fille entre dans le wagon. Pour arriver à faire la connaissance de la jeune fille qui lui attire l'attention, le jeune homme trouve une façon originale et romantique d'exprimer ses sentiments.


Nous voudrions à présent éclaircir les deux catégories de culture que nous rencontrons dans le film en question. En ce qui concerne la « culture anthropologique », autrement dite « culture partagée » ou « comportementale », nous pourrions la définir comme celle qui est basée sur des éléments de la vie quotidienne, qui comprend des stéréotypes et des représentations et qui reste souvent implicite pour un public étranger au pays de la langue cible (Androulakis, 2002 : 144-145). C'est une culture qui entretient un lien commun avec le savoir-faire et le savoir être.

Quand nous parlons de « culture cultivée », nous parlons de la culture des connaissances, d'une culture plus généralisée qui comporte la connaissance de la langue.

Nous allons donc continuer notre travail en essayant de repérer tous les éléments que nous pouvons faire travailler chez nos apprenants et qui appartiennent à ces deux catégories de culture.

Quels éléments peut-on exploiter dans une approche culturelle du document ?

 **Culture anthropologique :** le métro, le jeu des regards, la lecture du journal, la lecture des livres, le Filofax, le statut des participants, le vouvoiement, le tutoiement, le registre de langue, les objets (le crayon, le sac, l'accordéon, le livre), les vêtements, la musique, les publicités, l'accordéoniste.

 **Culture cultivée :** les livres, la musique traditionnelle, les mots, le langage d'amour.

Une fois ces éléments retrouvés, nous devons fixer les objectifs d'apprentissage. Le document en question se prête à une exploitation par des grands adolescents ou par des adultes de niveaux B2/C1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais *CECRL*).

Quelles compétences du CECRL pourrait-on travailler avec nos apprenants afin de les familiariser avec la culture de la langue cible ?

A. Compétences générales

- ◆ Savoir/Culture générale
- ◆ Règles de politesse
- ◆ Savoir-être

B. Compétences communicatives langagières

- ◆ Compétence sociolinguistique
- ◆ Compétences pragmatiques

Objectifs en termes d'apprentissage, que nous pouvons fixer afin de sensibiliser les apprenants à la culture

Objectifs communicatifs

Macro-événements : s'approcher de la jeune fille, lui adresser la parole.

Micro-événements :

- exprimer sa volonté, son désir, son intention, son goût, son espoir, son inquiétude ;
- attirer l'attention, s'adresser aux gens, se présenter, flatter, prendre congé.

Objectifs culturels-interculturels

La vie quotidienne, les relations entre les hommes et les femmes, la classe sociale des actants, le groupe socioprofessionnel, la littérature, l'humour, le langage du corps ; les tabous ou l'absence de tabous, la façon de prendre congé, les attitudes, le désir de communiquer, qui est un besoin humain (motivations), les traits de la personnalité (il est silencieux, timide, un peu embarrassé, il exprime son amour).

Objectifs sociolinguistiques

L'absence de paroles (langage écrit, usage du pluriel de politesse).

Passage au tutoiement, ton formel/familier.

Usage des exclamations (ils soulignent les mots).

Politesse positive (il exprime son admiration).

Impolitesse (il est excessivement franc).

Différence de registre de langue.

Le regard (langage du corps).

Malgré l'absence de paroles, il déclare et elle exprime son accord (schémas d'interaction).

2. Activités visant au développement d'une compétence culturelle chez l'apprenant

Avant de passer aux activités que nous allons proposer, nous voudrions faire un court commentaire sur l'aide que l'enseignant doit apporter aux apprenants afin de faciliter la

compréhension du document. Les activités que nous choisirons doivent inciter les apprenants à comprendre derrière le visible, à décoder l'implicite, à repérer la morale du film, la beauté intérieure, le message caché. Il faut de même faciliter le décodage des situations culturelles afin que les apprenants puissent construire leur savoir.

Nous allons maintenant proposer cinq activités que nous pouvons pratiquer avec nos apprenants.

2.1. Activités orales

Activité 1 *Notre journée, notre quotidienneté*
(Activité orale, de repérage sur laquelle les apprenants peuvent travailler au cours d'un deuxième visionnage du film)

En visionnant le film, essayez de trouver les éléments qui ont un rapport avec la vie quotidienne. Vous devez simplement les nommer. Vous pouvez travailler en tandem. Est-ce que ces éléments font partie de votre quotidienneté ?

Corrigé :

Le métro, le journal, le livre, le carnet, le crayon, la musique.

Activité 2 *Résumé*
(Activité orale, guidée, de synthèse)

Après avoir vu le film, faites un petit résumé (100 mots environ) en essayant d'utiliser les mots suivants : *métro, lecture, intérêt, souligné, amoureux, regard.*

Corrigé :

Dans le métro, un jour ordinaire, un jeune homme tombe sur une jeune fille charmante dont il essaie de s'approcher d'une manière tant originale que tendre. Leur intérêt commun, la lecture, lui ouvre la voie pour qu'il se mette en contact avec une ravissante jeune fille qui attire les regards de ses co-voyageurs. La scène finit par la connaissance des deux jeunes et la sortie de la jeune fille du wagon.

2.2. Activités écrites

◆ **Activité 3** *Le portrait*
(Activité d'expression écrite)

Dans le film que vous venez de voir, vous avez quatre personnages. Faites le portrait de chacun d'entre eux. Essayez de tracer leur profil personnel, social et professionnel. Votre production ne doit pas dépasser 50 mots pour chaque portrait.

◆ **Activité 4** *Faites-les parler !*
(Activité d'expression écrite)

Dans le film, la parole manque. Est-ce que les deux protagonistes s'exprimeraient de la même façon s'ils utilisaient le langage oral ? Pouvez-vous imaginer le dialogue ?

◆ Activité 5 **Quelle fin pour notre histoire d'amour ?**
(Activité d'expression écrite)

Imaginez la suite de l'histoire. Et si la jeune fille ne quittait pas le jeune homme ?

Conclusion

Nous avons essayé de montrer qu'un film de court métrage peut devenir un outil magnifique dans les mains des enseignants. La richesse culturelle de ce type de film peut apporter beaucoup à tous les participants d'une classe de langue. L'important est de rendre nos apprenants capables de voir derrière les apparences, de déchiffrer le message implicite qui se trouve dans tout acte culturel. Parce que l'entreprise culturelle est complexe, tant pour les apprenants que pour les professeurs. C'est pourquoi il faut commencer d'abord par la partie visible de la culture et passer ensuite à la partie invisible.

Références bibliographiques

- ANDROULAKIS G., 2002, *Éducation interculturelle et enseignement du FLE. Unité 3*, Patras, E.A.P.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- MARTINEZ G., 2006, *Gratte-papier*, APF Recueil de courts-métrages « Étrangement courts », DVD, 8 min.
- TSICHLI C. et GAUDUCHON D., 2010, « La prophétie des grenouilles ou comment exploiter la vidéo en classe de langue », *Contact*⁺, n° 49 (mars-mai), 42-43.

Sites consultés

- Consulfrance*, [consulté le 21 mai 2010], disponible sur :
<<http://consulfrance-atlanta.org/IMG/pdf/Le-court-metrage.pdf>>
- Echo-Fle*, [consulté le 8 octobre 2010], « Courses », disponible sur :
<<http://www.echo-fle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/Linterculturel.htm>>
- Edufle*, [consulté le 21 mai 2010], disponible sur :
<<http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en-classe-de-fle.htm>>
- Enssibal*, [consulté le 1^{er} juin 2010], disponible sur :
<<http://enssibal.enssib.fr/autres-sites/reseaux-cnet/86/02-bregm.pdf>>
- Franc-parler*, [consulté le 8 octobre 2010], disponible sur :
<<http://www.francparler.org/parcours/interculturel.htm>>
- Franc-parler*, [consulté le 8 octobre 2010], disponible sur :
<<http://www.francparler.org/parcours/cinema.htm>>
- Franc-parler*, [consulté le 21 mai 2010], disponible sur :
<<http://www.francparler.org/fiches/cinema2.htm>>
- Language*, [consulté le 31 mai 2010], disponible sur :
<http://www.language-teachers.org/professeurs_fle/down/video.pdf>

L'autobiographie comme outil culturel en classe de FLE

Konstantina BAKOPOULOU

Enseignement public

Dans l'intention de partager notre amour pour un genre littéraire précieux comme l'autobiographie, nous avons eu l'idée d'en proposer l'introduction dans la classe de langue. C'était là une idée confortée par la lecture de la trilogie autobiographique de Konstantinos Tzoumas¹, acteur grec et tout récemment autobiographe. En complétant la lecture de ses trois livres, nous nous sommes aperçue que ce genre littéraire pourrait devenir très utile entre les mains des enseignants de FLE, puisqu'il a l'avantage de faire une description des lieux, des temps et des personnes qui ont marqué la vie de l'auteur mais aussi la vie artistique et culturelle du pays. À cela se sont ajoutées des lectures passées, comme celle de Michel Leiris et de Gabriel Matzneff. C'est pourquoi nous allons procéder à une proposition d'exploitation didactique de ce genre littéraire, qui cache des trésors culturels.

Dans un premier temps, nous allons considérer de plus près la place de la littérature dans l'enseignement/apprentissage du FLE, la place de la culture dans une œuvre autobiographique et la façon dont ces éléments contribuent à l'échange culturel. Ensuite, nous allons illustrer notre présentation d'un exemple tiré du journal intime de G. Matzneff, *Mes amours décomposés*.

1. La place de la littérature dans l'enseignement du FLE

Souvent par le passé, il y avait une confusion terminologique entre la notion de culture et celle de littérature. Une fois, on utilisait des extraits littéraires en classe de langue en considérant la littérature comme un moyen de faire un cours de civilisation (Cuq et Gruca, 2005 : 413-414). Heureusement, grâce à certains manuels appartenant au courant communicatif et post-communicatif, le rôle de la littérature a été réhabilité. Nous rencontrons souvent, dans les manuels, des extraits littéraires qui incitent les apprenants à la lecture et qui apportent un air de décontraction dans le cours scolaire. Plusieurs enseignants introduisent la littérature dans leur cours, dans un effort d'attirer l'attention des élèves sur la littérature française ou francophone. La notion de lecture-plaisir reflète le besoin d'épanouissement des élèves-lecteurs et contribue à l'élargissement de leurs connaissances culturelles. Selon Denis Bertrand et Françoise Ploquin, la littérature est « un formidable réservoir de documentation culturelle » (1988 : 3). En outre, elle a l'avantage d'être un matériel disponible à tous. Quand même, l'enseignement de la littérature en classe de langue n'est pas facilement réalisable. La définition claire des objectifs d'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2001 : 104 *sqq.*) doit accompagner l'introduction des passages littéraires parce que, de cette façon, on délimite les difficultés que les apprenants

rencontrent dans leur effort de pénétrer dans le texte. Jean Peytard définit celles-ci comme des « difficultés à pénétrer les réseaux connotatifs » du document (1988 : 12). Sur ce point, l'autobiographie présente un avantage par rapport au roman ou à d'autres genres littéraires.

2. Pourquoi autobiographie et culture dans l'enseignement du FLE ?

◇ Parce que l'autobiographie est le récit d'une vie (cf. Lejeune, 1980). Si nous partons de ce postulat, nous pouvons conclure qu'un récit de vie a un certain poids littéraire parce qu'il reproduit des scènes de la vie réelle. Il s'agit donc d'un discours authentique qui est basé sur un contrat mutuel entre l'autobiographe et son lecteur. Cette langue que les deux interlocuteurs partagent et qui contribue à une compréhension unique peut être considérée comme indice d'une culture commune qui pourrait comporter des signes de « lexiculture » ou de « culture cultivée » (Galisson, 1999 : 450).

Le discours autobiographique cache un intérêt particulier : l'écrivain prend l'initiative d'exposer sa vie à un public ouvert, qui est prêt à admettre ou à rejeter cet acte.

◇ Parce que, comme nous l'avons expliqué plus haut, l'écriture autobiographique a ses origines dans la reproduction de la réalité. Souvent, les autobiographes sélectionnent les données qu'ils vont partager avec leur public en prenant en considération leur environnement culturel et le devenir culturel au moment de l'écriture. Ils reproduisent donc des actes sociaux qui dépendent de facteurs divers comme la situation politique, les courants littéraires de l'époque, les circonstances culturelles. L'auteur fait partie de l'ensemble social de son époque ; l'œuvre autobiographique est le résultat d'un accord implicite entre l'autobiographe et son lecteur. Cela présuppose une sorte de compréhension implicite des données de la part du lecteur. En ce qui concerne le genre littéraire en question, il assouvit la soif des détails de la vie de l'artiste. La curiosité pour la vie privée des gens est un signe de notre époque. Nos élèves, génération des réseaux sociaux où l'information circule comme le commérage des villages dans le passé, peuvent trouver un intérêt particulier dans la lecture d'un récit de vie qui véhicule des informations sur la vie de l'auteur et surtout des informations sur la vie du passé. Il faut toujours avoir en tête que l'autobiographie est un retour en arrière dans le temps mais aussi dans l'espace. Elle satisfait notre curiosité pour une époque disparue à jamais. Par l'intermédiaire de l'autobiographe, qui cite des événements réels, nous obtenons des renseignements, pas seulement sur la vie de l'époque où le narrateur a vécu, mais aussi sur les problèmes politiques et sociaux de l'époque, les événements culturels, les lieux visités. Les éléments culturels constituent en effet un ingrédient essentiel dans l'écriture d'une autobiographie parce que, la recherche de la réalité étant un objectif primordial dans l'écriture autobiographique, ils apportent beaucoup à la vraisemblance.

◇ Parce que l'autobiographie contribue à l'échange culturel. Puisqu'il s'agit de la représentation d'une expérience de vie, le lecteur y retrouve des différences ou des ressemblances avec sa propre vie. Cette particularité de l'autobiographie donne l'occasion à l'enseignant de travailler en insistant sur les points qui attirent l'attention des apprenants dans l'intention de les sensibiliser à l'interculturel et à l'échange culturel.

Quand nous parlons d'échange culturel, nous dépassons le sens littéral des termes en vue d'une acception de communication entre la culture du lecteur et celle de l'interlocuteur. Ainsi, chaque fois que ce dernier se réfère à un lieu ou à une époque précise, il fait réveiller au lecteur des souvenirs personnels qui l'identifient à lui. L'expérience de vie est sûrement une conquête

personnelle de chacun de nous, mais il y a des points qui sont communs et qui forment par conséquent une culture commune. De plus, il y a des événements historiques qui ont un écho tant dans la vie de l'autobiographe que dans celle du lecteur.

Le dernier point sur lequel nous devons nous pencher quant à la question de l'échange culturel est celui de la langue. Une caractéristique particulière de l'autobiographie est le fait qu'elle utilise le langage de tous les jours. Cela apporte une sorte d'immanence au lecteur et le familiarise beaucoup avec la culture de la langue cible.

Fort de ces constats, nous allons nous focaliser, à titre d'illustration de ce qui vient d'être dit, sur un extrait du livre de G. Matzneff cité plus haut.

3. L'exemple de Gabriel Matzneff

Homme de lettres, socialement reconnu dans son pays mais aussi à l'étranger, G. Matzneff est né en 1936 et a montré un grand intérêt pour la vie publique du pays d'accueil, la France. Il a écrit un grand nombre d'œuvres diverses : des romans, des poèmes, des journaux intimes, et a fait des traductions. Un de ses thèmes privilégiés est celui du libertinage, que nous aurons l'occasion de voir de plus près dans la suite de notre analyse. *Mes amours décomposés* est le titre d'un journal intime qui couvre une année de la vie de l'auteur, écrit dans les années 80 et décrivant la quotidienneté au jour le jour.

Nous avons été intéressée par cette œuvre parce qu'elle appartient à une forme voisine de l'autobiographie et que, même si elle ne procure pas beaucoup de détails sur la vie sociale à Paris, elle se concentre sur les détails de la vie personnelle de l'auteur et de sa vie quotidienne. En outre, G. Matzneff fait souvent allusion à des moments politiques importants en nous citant les noms d'hommes politiques qui ont marqué les années 80.

Pour devenir plus précise, nous devons d'abord signaler que, tout comme l'autobiographie, le journal intime est un outil éducatif efficace pour la prise de conscience de l'identité, comme E. Guinou l'explique dans son ouvrage (2002 : 65). Cette identité culturelle fait partie de la culture partagée comme la définit Galisson (1999). L'autobiographie offre des traits culturels que nous pouvons travailler dans une classe de langue en proposant des activités qui suscitent l'intérêt des apprenants.

Dans l'extrait proposé en annexe, nous pouvons percevoir des traits distinctifs de l'identité culturelle comme par exemple des traits qui marquent la classe sociale, la tranche d'âge, le sexe et les relations entre les hommes et les femmes, la condition féminine, le groupe socio-économique auquel appartient le narrateur, sa profession, ses valeurs morales et spirituelles, le comportement social des types des gens qui apparaissent dans l'œuvre. Nous pouvons aussi détecter des attitudes idéologiques, des habitudes souvent stéréotypes, la conscience du temps, les loisirs et l'urbanisation chez Matzneff, puisqu'il fréquente une métropole.

Si nous regardons le document de près, nous pouvons arriver à certaines conclusions :

- Par l'emploi du temps de l'auteur, nous comprenons que celui-ci appartient à une classe sociale élevée.
- Il s'agit d'un jeune homme qui rencontre des petites copines.
- Le document se prête à une analyse des relations entre les hommes et les femmes ainsi qu'à l'analyse de la femme-amante.
- Le narrateur fait allusion à sa profession plusieurs fois dans l'extrait.

- Nous pouvons détecter son esprit libertin.
- Il mène une vie de célibataire et son comportement social est défini par cette qualité.
- Tout le passage est parsemé de détails sur les habitudes de la journée de l'auteur : les promenades, la lecture, les amantes, le café.
- La présentation des faits et la conception du temps ; nous avons une description selon le moment de la journée.
- Nous relevons aussi des allusions aux transports, à la vie en ville, aux loisirs.
- Souvent, nous tombons sur des stéréotypes (habitudes, comportement).

Nous pouvons repérer tous ces éléments dans le document et les faire travailler dans la classe de langue en proposant des activités diverses comme par exemple :

- Recherche, sur une carte de Paris, des lieux visités par le narrateur.
- Comparaison, dans le cadre d'une discussion, avec les habitudes journalières des Athéniens.
- Recherche, sur la Toile, de photos des endroits cités dans l'extrait, d'éléments sur la vie de l'auteur (<www.matzneff.com/oeuvres.php>), sur les noms des auteurs et des écoles en France et en Grèce.
- Étude des comportements par thèmes (des femmes, des lecteurs, des éditeurs, des amants, des écrivains).

Le type, la forme et la difficulté de l'activité dépend du niveau des apprenants et des objectifs que nous avons préalablement fixés (cf. Tagliante, 2002).

Conclusion

L'autobiographie se différencie d'autres genres littéraires, comme nous avons l'occasion de le constater dans notre bref parcours. Le choix d'extraits autobiographiques dans une classe de langue présuppose une recherche attentive d'œuvres. Cela nous donnera l'occasion d'exploiter tous les paramètres de ce genre littéraire et de travailler sur sa dimension culturelle. Il ne faut pas perdre de vue les intérêts de nos apprenants, la difficulté du document à exploiter, ni sa richesse non plus. De plus, il faut se tourner vers une exploitation des points culturels communs ou différents entre la langue source et la langue cible, ce qui nous conduira vers une autre perspective, celle de l'interculture.

Un conseil pratique pour clore cette réflexion serait d'utiliser le jeu dans l'enseignement, le jeu qui ne manque que trop dans la classe de langue. De toute façon, la culture doit être considérée comme un jeu dans notre vie.

Références bibliographiques

- BERTRAND D. et PLOQUIN F., 1988, « La perspective du lecteur », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial (février-mars), 3.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, (Français langue étrangère).

- GALISSON R., 1999, « La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement à une autre culture, par un autre lexique », *Études de linguistique appliquée*, n° 116 (octobre-décembre), 447-496.
- GUINOU E., 2002, *Éducation interculturelle et enseignement du FLE. Unité 2*, Patras, E.A.P.
- LEJEUNE P., 1980, *Je est un autre*, Paris, Éditions du Seuil, (Poétique).
- MATZNEFF G., 1990, *Mes amours décomposés*, Paris, Gallimard, (Folio).
- PEYTARD J., 1988, « Les usages de la littérature en classe de langue », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial (février-mars), 12.
- TAGLIANTE C., 2002, *La Classe de langue*, Paris, CLE International, (Techniques de classe).
- ΤΖΟΥΜΑΣ Κ., 2007, *Ως εκ θαύματος*, Αθήνα, Καστανιώτης, [TZOUMAS K., 2007, *Par miracle*, Athènes, Kastaniotis].

Note

¹ Un extrait représentatif de cette trilogie est proposé à titre indicatif en annexe.

Annexe

1. Κ. Τζούμας, *Ως εκ θαύματος*, σελ. 219-220.

Ανοίγουμε βήμα χάζευντας τις φωτογραφίες από τα προσεχώς του ΑΤΤΙΚΟΝ και του ΑΠΟΛΛΩΝ, ρίχνουμε βιαστικές ματιές στις ηλικιωμένες βιτρίνες του Κωνσταντάρρα, Λέντζου και ΒΟΝΤΟΝ, χωνόμαστε στη στοά, στα ΚΑΛΑΜΙΑ δεν είναι κανείς γνωστός, αλλά στα εσπαντρίγ στο διπλανό μαγαζί είναι ιδιαίτερα, περνάμε απέναντι στη Βουκουρεστίου... στο BRAZILIAN ο Πινέλι, ο Φέφε και ο Κάβουρας ρουφάνε καπουτσίνο, ο Αβέρωφ συνομιλεί με δύο επισήμους που έχουν μάλλον κάτι από τήβεννο, ο Λυκομήτρος πειράζει πάλι τον αφ' υψηλού Κατσαρό σε παράκρουση μεγαλοπρέπειας, ο Κακουλίδης με τον Σβορώνο το γραφίστα γελάνε καρικατουρέσκ, το ΠΑΛΛΑΣ παίζει μια πολεμική ταινία, δε μας αφορά, ο Μαρινό παραδίπλα ακουμπάει σαν σουλτάνα τον αφράτο αγκώνα του πάνω στα τόπια με τα πανάκριβα κασμίρια του, κοιτάζοντας έξω με μισόκλειστα μάτια ερωτικής αναμονής ή υπέρμετρης μυωπίας, ο πρίγκηψ –λένε– Νικολούδης χαϊδεύει το νταλικό μουστάκι του με τους θυρεούς των μεταλλικών κουμπιών του μπλέιζέρ του και τα ρουαγιάλ μανικετόκουμπα να ξεχωρίζουν, χαριτολογώντας αγγλιστί στον σαραντάρη διπλανό του με την κοριτσίστικη ροζέ επιδερμίδα και την εμφανή εκπροσώπηση του βρετανικού αδελφάτου, μας χαιρετάει βασιλικότερα του βασιλέως βουλιάζοντας πιο πολύ μέσα στις πολυθρόνες του ZONAR'S, τα ταμπά δίσολα παπούτσια τους δείχνουν λονδρέζικα. Πεταγόμαστε απέναντι στον Ορφανίδη γιατί έχει πάρει το μάτι μας δύο γνωστές... δεν είναι γνωστές, αλλά θα γίνουν... καθώς ανηφορίζουμε για Κολωνάκι και οι τέσσερις. Η καστανή με το καρέ μαλλί και τα κερυμιπαρένια μάτια κρατάει τον Πύργο του Κάφκα σε εκδόσεις Γαλαξία και πιάνουμε την κουβέντα. Τη λένε Βάνα. Προσπερνάμε την πλατεία και καταλήγουμε σ' ένα καφέ ωλαί διαμέρισμα στη Σπευσίππου. Ο Τόμας εξαφανίζεται με τη δικιά του στο βάθος, πίσω από 'να παραβάν σαν βεντάλια απ' τη Ραβέννα... Και μείς στον σοκολατένιο καναπέ αγγιζόμαστε με την καφκική ιέρεια ασυντόνιστα, εκπέμπει υγεία και μυρίζει... κάτι... καρραμελέ. Λέμε να πάμε σινεμά, αφήνει ένα σημείωμα στη φίλη της και βγαίνουμε. Μας συνεπαίρνει

η βόλτα κι αντί για σινεμά περνάμε απ' του ΠΑΠΑΣΠΥΡΟΥ στο Σύνταγμα, αλλά έχει πολύ κόσμο, χωνόμαστε στα στενά της Πλάκας με τις μπουάτ του νέου κύματος, μουσica, μαλλιά, μιλιταίρ, επενδυτές και τραγούδια με υπονοούμενα κόντρα στη χούντα, φολκλορικά νυχτερινά κέντρα με πελάτες Σινάτρα, Αζναβούρ, Μπελμοντό, Μπεκώ και τέτοιους, συνοδεία αλλοδαπών καλλονών αλλά και της εγχώριας φυσιογνωμίας Ματούλας, για να καταλήξουμε στο δασάκι κάτω από την Ακρόπολη μες στη νύχτα. Δεν είμαστε οι μόνοι, η Βάνα μυρίζει καραμέλα κακάο.

2. G. Matzneff, *Mes amours décomposés*, p. 38-39.

Lundi 24. Hier, Agnès m'a quitté à midi, heure à laquelle j'ai rejoint Marie-Élisabeth à Saint-Victor. Je ne suis pas entré à l'église, je l'ai attendue devant la porte. Promenade (île Saint-Louis, Saint-Gervais), puis retour au grenier. Après-midi studieux et tendre, gâché par une Élisabeth hystérique qui, de 15 à 19 heures, n'a pas cessé de sonner et de tambouriner à la porte. À 19 heures, nous sommes partis, Marie-Élisabeth et moi chez Pascale, Élisabeth nous suivant dans la rue. La jalousie, la colère, le chagrin la mettent hors d'elle, et moi l'énervement, la gêne, l'ennui de la voir si désespérée, la honte de la traiter si mal, si cruellement.

Sur le quai du métro Odéon, où elle était descendue derrière nous, j'ai cru qu'elle allait se jeter sous la rame. Ai tenté de l'apaiser, de la consoler.

Un lecteur inconnu m'écrit : « La rencontre de vos livres a été pour moi décisive. Sans eux, je crois que je serais mort. Que peut-on vous dire de mieux ? »

En effet, on ne peut *rien* me dire de mieux.

Fixer le temps, le passé. Je fais mes livres avec mon passé. *Ivre du vin perdu* : je n'aurais pu l'écrire si, durant les années de ma passion avec Francesca, je n'avais pris de notes.

J'écris au Luxembourg. Il est 15h25, il fait beau et froid. Le soleil est pâle, mais intense. Il est déjà bas, au-dessus des toits du lycée Montaigne. Je pense à *Ivre* parce que je viens de prendre un café avec un garçon nommé Bergougnot, qui anime une revue littéraire, *Dirty*, où il veut me consacrer un dossier, et qui m'a dit le choc qu'a été pour lui la lecture de ce roman.

Les malentendus interculturels dans la communication verbale

Pascale BANON-SCHIRMAN
Chaké CARTRON-MAKARDIDJIAN

Département du plurilinguisme/Centre de langues
Université de Fribourg

Toute communication inscrit les énonciateurs en présence dans des stratégies périlleuses : dans une même langue, dans une même culture, pour ne pas dire dans une même famille, c'est-à-dire dans un contexte endolingue où les malentendus sont fréquents. Par inattention au discours de l'autre, par mauvaise interprétation, parce que sont abordés des sujets dits « délicats » qui touchent à des tabous, des secrets ou des non-dits, la conversation risque de se solder par un échec ou de se transformer en un échange agonale.

Il faut dire que toute interaction verbale se révèle avant tout une négociation qu'elle concerne le thème abordé, la variété de langue utilisée, le statut des locuteurs, l'alternance des tours de parole ou la clôture. Cette négociation est menée avec stratégie pour parvenir à un « bonheur conversationnel », c'est-à-dire à un résultat heureux appelé aussi « complétude interactive ».

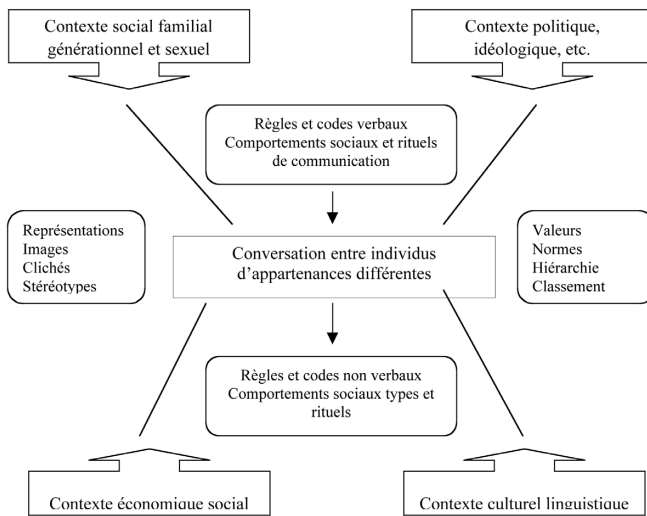
Ainsi, chacun pourra se séparer en ayant obtenu ce qu'il souhaitait : le simple désir de plaire ou de faire plaisir, la recherche d'informations, le besoin de prodiguer des conseils ou d'obtenir une autorisation/un accord. Les enjeux sont primordiaux et leur concrétisation est souvent risquée.

Cela d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une communication exolingue, c'est-à-dire entre individus qui ne partagent ni la même culture ni la même langue à un niveau similaire.

Les malentendus interculturels ont été abondamment analysés (Kerbrat-Orecchioni, 1986-2005 ; Carroll, 1987 ; Salins, 1993 ; Gohard-Radenkovic, 1999 et 2005) : nous ne cherchons pas à ajouter une énième contribution sur ce sujet mais nous proposons ici un parcours méthodologique de sensibilisation à la dimension interculturelle.

1. Le modèle de communication verbale interculturelle que nous avons construit remplace la conversation entre individus d'appartenance différente dans un ensemble contextuel qui désigne les modes d'appartenance sociale, politique, économique, culturelle et qui regroupe aussi les sous-cultures (générationnelle, sexuelle...) des énonciateurs en présence.

Modèle conceptuel : communication verbale interculturelle



2. Ce modèle cible les valeurs, les normes, les hiérarchies et les classements liés à des parcours personnels, à des parcours scolaires ou professionnels et sans aucun doute au découpage du monde tel que le fait la langue de chacun.

Les énonciateurs apportent dans leur rencontre les représentations, les images, les clichés, les stéréotypes que chacun a de l'autre et qui créent des attentes. Il nous faut remarquer que, lorsque notre interlocuteur ne comble pas nos attentes liées à ces clichés, nous nous livrons à des hypothèses interpré-

tatives qui peuvent conduire à des malentendus, voire à des vexations.

Deux activités sur cet aspect :

- Pour faire surgir la représentation que l'on a de l'autre, demander aux apprenants de citer 5 mots pour caractériser un(e) Suisse(sse), un(e) Français(e) ou un(e) Chinois(e).
- Demander aux apprenants de réagir à la planche d'images du magazine *Femina* du 9 mars 2008, qui propose 5 clichés concernant le Suisse vu par un Français (et réciproquement).



3. Pour revenir à notre modèle, les règles et les codes verbaux sont aussi différents d'une langue à l'autre. Un fabricant américain en fit l'amère expérience : afin de promouvoir un produit de lessive, dans une contrée arabophone, il paya une publicité qui utilisa la fameuse formule « avant-après ». L'annonce montrait à gauche une pile de linge sale, au milieu un bac de lavage avec le produit et à droite une pile de linge propre. Le fabricant réalisa seulement après que les Arabes lisent de droite à gauche !

3.1. Dans les conversations verbales, les modes d'adresse peuvent aussi poser problème. Les locuteurs d'une culture d'Extrême-Orient trouveront sans doute facile l'usage du « vous » et du « tu » de la langue française. Eux, qui possèdent un grand nombre de formules d'adresse en fonction

du statut hiérarchique, de l'âge, de la proximité familiale de leur interlocuteur.

Cependant, cette relative simplicité de la langue française n'est qu'apparente. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992 : 67) donne cet exemple : « Un cadre me faisait remarquer que, selon qu'il appelait son chef au téléphone « Frémont » ou « Monsieur Frémont », celui-ci répondait par tu ou par vous ».

Comment expliquer qu'un locuteur puisse passer du tutoiement au vousoiement pour la même personne, sans entrer dans des considérations de contexte, de hiérarchie, de statut, d'objectif communicatif et de marques d'adresse qui induisent ou non des distances.

3.2. De plus, le système d'alternance des tours de parole n'est pas du tout partagé par toutes les cultures, si proches semblent-elles être. En France, la prise de parole dans le discours de l'autre est habituelle, avec même des chevauchements de plusieurs secondes jusqu'à ce que l'un des interlocuteurs cède. En Suisse, par exemple, la prise de parole ne peut se faire que dans le silence de l'autre.

3.3. En ce qui concerne les régulateurs (signaux d'écoute permettant d'attester que l'on est bien branché au circuit conversationnel), là aussi, ils peuvent prêter à confusion. Dans une négociation économique, les vigoureux et nombreux régulateurs (toutes les 2 secondes) des Japonais sous forme de hochements de tête affirmatifs peuvent laisser penser à un commerçant français que « l'affaire est dans le sac » : il ne verra pas la nécessité de développer davantage toute l'argumentation prévue et découvrira par la suite que son interlocuteur n'adhère pas du tout à son exposé et ne lui achètera finalement rien.

4. Quant aux codes et règles non verbaux, ils peuvent être aussi source de malentendus.

La proxémie varie d'une culture à l'autre. En règle général, les cultures « du Nord » instaurent de grandes distances entre locuteurs alors que les cultures « du Sud » ou méditerranéennes se manifestent dans une proximité extrême avec des gestes de contact qui sembleraient extrêmement osés à un Allemand ou à un Suisse. De plus, les contacts oculaires sont signifiants : regard effronté de l'enfant qui fixe dans les yeux de son père, regard franc, regard baissé en signe de respect.

4.1. Ces règles verbales et non verbales induisent des comportements sociaux et des modes de communication spécifiques. Pour les analyser, nous pouvons nous référer au travail du sociologue Erwin Goffman (1973) qui a introduit le concept de « face » : tout être social possède deux faces, une face positive et une face négative.

La face négative correspond à ce que le sociologue Goffman décrit comme les territoires du moi : territoires corporel, spatial ou temporel, il s'agit des biens et réserves tant matérielles que cognitives.

Cette notion de territoire héritée du monde animal touche une notion beaucoup plus large dans la mesure où elle englobe à la fois :

- le corps et ses divers prolongements (habits, accessoires vestimentaires parmi lesquels le sac à main ; qui ne sait jamais offusquer devant son sac fouillé !)
- le territoire spatial : sa place, son « home sweet home », ou comme le chante la rappeuse française Diam's « sa bulle » ;
- le territoire temporel, notamment le temps de parole que l'on s'accorde de droit, toute

intervention, la moindre interruption est par conséquent perçue comme une intrusion, une offense ;

- l'ensemble des réserves matérielles de l'individu – le fameux à moi : « ma » montre, « ma femme », utilisé comme stratégie de vente publicitaire : « ma 106 ! » ; nul ne peut y accéder sans permission préalable et explicite du propriétaire.

La face positive, quant à elle, est associée au narcissisme et aux images valorisantes que l'on essaie de montrer de soi-même dans une conversation. Cette face fait référence à des notions de dignité, de fierté, d'estime et de valeur de soi.

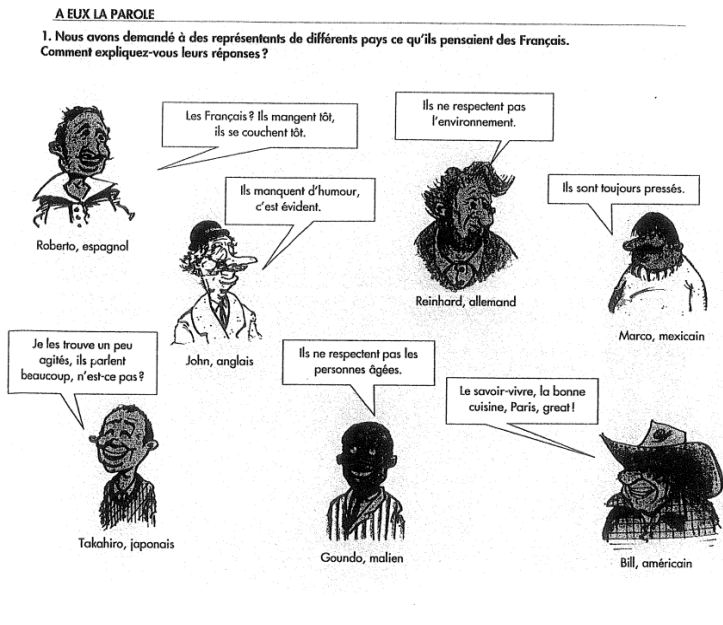
Tous ces éléments sont à prendre en compte dans une conversation interculturelle et il nous semble important en tant que didacticiennes des langues de sensibiliser les locuteurs à une démarche interculturelle par un travail d'auto-analyse et d'auto-distanciation : il y a en effet une propension naturelle chez l'homme à être ethnocentré. Notre façon de percevoir le monde nous semble la seule correcte, évidente, morale, naturelle, allant de soi. Et face à l'étrangeté de l'étrange, nous éprouvons une incompréhension (au mieux) et émettons des jugements de valeurs négatifs (au pire).

Or, il est important de comprendre que les clichés/stéréotypes ont pour base nos prémisses culturelles : lorsqu'un Mexicain pense que les Français sont toujours pressés, c'est que lui-même a pour norme une gestion du temps très diluée ; lorsqu'un Anglais pense que les Français n'ont pas d'humour, c'est parce que son propre humour est éloigné de celui du Français.

Dans cette démarche, nous invitons nos apprenants à réagir à la série de caricatures suivante :

Mais à cette réflexion sur soi-même, sur ses évidences invisibles, doit s'ajouter une ouverture à l'autre pour initier une véritable rencontre.

Puren (2010) propose un outil qui définit les composantes, les domaines et un certain nombre de compétences appelées « activités de référence » qui sollicitent à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir s'engager, dans les contextes divers où s'exerce la dimension (inter) culturelle.



Clichés et hétéro-représentations (les Français)

Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures

COMPOSANTE	DÉFINITION	DOMAINE PRINCIPAL	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE
1. trans-culturelle	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 ».	les <i>valeurs</i> universelles	reconnaître
2. méta-culturelle	Celle que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d'une étude scolaire de documents authentiques.	les <i>connaissances</i> des spécificités culturelles de la culture ou des cultures correspondant à la langue enseignée-apprise	parler sur : réagir, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, transposer
3. inter-culturelle	Celle qu'on utilise dans un cadre de communication avec des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours.	les <i>représentations</i>	découvrir, communiquer
4. pluri-culturelle	Celle que l'on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où coexistent en permanence des cultures différentes.	les <i>comportements</i>	médiation
5. co-culturelle	Celle que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes travaillant ensemble pendant une longue durée.	Cette composante concerne à la fois les <i>conceptions</i> , lesquelles mettent en jeu les objectifs, principes, normes, modes de réalisation, critères d'évaluation, mais aussi, au-delà, les finalités et les valeurs contextuelles (limitées à l'environnement de travail), créées par et partagées pour l'action commune.	co-action (activités collectives à objectifs collectifs)

Dans les domaines « représentations, comportements et conceptions », la rencontre de l'autre, la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture nécessitent une ouverture spontanée à l'autre, un métissage culturel qui peut permettre aux apprenants de réaliser des projets communs propres à la pédagogie actionnelle.

Sur le plan pratique, nous proposons ici une activité de sensibilisation aux règles de politesse, la politesse étant un des lieux des divergences comportementales.

Activité de sensibilisation aux règles de politesse

Voici une liste de phrases présentant une habitude bien française, celle de ne dire qu'à mi-mot ce que l'on pense réellement.

Les phrases du français poli (ce que l'on dit) et du français réel (ce que l'on pense réellement) sont mélangées. Reconstituez les couples de phrases en indiquant dans la case de droite la lettre qui convient.

Français encodé (politesse oblige)	Français réel (ce que l'on pense vraiment)	Réponses
1. Je m'en occupe !	a. Un vrai singe et mal élevé en plus !	1e
2. Je suis ravie pour ta promotion.	b. J'ai lu trois pages. C'est d'un ennui !	2d
3. Vous pouvez compter sur moi !	c. Surtout qu'il ne mette pas la pagaille !	3h
4. N'hésitez pas à m'appeler si vous avez besoin de compléments d'informations.	d. Elle a dû coucher avec le patron.	4g
5. J'espère que ma venue ne vous dérange pas.	e. Je n'ai pas le temps pour vos bêtises, j'ai autre chose à faire.	5f
6. Faites comme chez vous.	f. J'ai bien l'intention de rester 8 jours et d'en profiter pleinement.	6c
7. J'ai trouvé votre livre vraiment intéressant.	g. Surtout qu'il m'oublie.	7b
8. Comme il est mignon ce petit !	h. Toujours à m'embêter avec ses problèmes.	8a

Les réflexions menées dans cet atelier pédagogique et les activités proposées doivent mettre en évidence que la question du sens est au centre même de la communication et que la langue, qui est un système d'une grande complexité, nécessite des stratégies fines dans la relation endolingue et bien plus encore dans la relation exolingue. Le *Cadre européen commun de*

référence pour les langues travaille encore sur cette dimension sociale de la langue et les modèles d'ouverture aux langues, d'ouverture à l'autre foisonnent.

Références bibliographiques

- CARROLL R., 1987, *Les évidences invisibles. Américains et Français au quotidien*, Paris, Seuil.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : La présentation de soi*, Paris, Minit, (Le sens commun).
- GOHARD-RADENKOVIC. A., 1999, *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, P. Lang.
- GOHARD-RADENKOVIC. A. (éd.), 2005, *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*, Bern, P. Lang.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1986, *L'implicite*, Paris, A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, *Les interactions verbales. Tome I : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris, A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1992, *Les interactions verbales. Tome II*, Paris, A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1994, *Les interactions verbales. Tome III : Variations culturelles et échanges rituels*, Paris, A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2001, *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan Université.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*, Paris, A. Colin.
- PUREN C., 2010 [consulté le 23 novembre 2011], *La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle* [conférence donnée à la Journée d'étude de l'IUFM de Champagne-Ardenne (Reims) le 27 janvier 2009], disponible sur : <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010c/>>
- SALINS G.-D. de, 1993, *Une introduction à l'ethnographie de la communication pour la formation à l'enseignement du FLE*, Paris, Didier.

Enjeux d'une approche anthropologique du texte littéraire en classe de français langue étrangère

Younès DAIFE

Université de Fès

En classe de français langue étrangère, l'apprentissage de l'écriture pose beaucoup de problèmes. L'apprenant est censé lire, donner sens à son texte et produire son propre texte. Les enseignants continuent à déplorer le fait que la plupart des apprenants, même s'ils lisent correctement, n'arrivent pas à écrire. Dans le cadre des cours de français que j'ai donnés aux étudiants du cycle supérieur, j'ai mis en place une séquence didactique fondée sur l'écriture créative à partir de textes poétiques français et francophones.

À l'origine de cette entreprise, mon devoir était de dispenser ma matière à des étudiants qui avaient une faible connaissance des cultures française et francophone. J'avais ensuite la conviction qu'au cœur de l'apprentissage d'une langue étrangère, prime l'importance de développer chez l'apprenant la curiosité de découvrir la culture et la civilisation que véhicule cette langue, tout en développant chez lui une autonomie dans la lecture et l'écriture de ses textes.

J'ai fait le pari que l'étudiant, sans bagage linguistique important, et sans une grande connaissance des règles qui gèrent l'écriture de la littérature, peut écrire des textes littéraires et se les approprier à partir de textes littéraires français ou francophones modèles. J'ai fait aussi le pari que l'enseignant de français peut être un passeur entre les cultures par l'étude de la littérature.

Les risques étaient bien sûr nombreux, mais avec des étudiants qui manquaient de confiance en eux, de précision en s'exprimant en français et de connaissance suffisante des cultures française et francophone, de tels risques méritaient d'être courus. L'expérimentation de la séquence que j'ai élaborée est de nature à convaincre du bien-fondé de cette option.

Parmi les textes supports que j'ai exploités en classe, j'ai choisi pour cet article un poème de Jacques Prévert intitulé *Cortège*. Par ailleurs, pour ce qui est de la progression dans cette démarche, j'ai opté pour un cheminement où le professeur accompagne l'étudiant dans la découverte et l'appropriation du modèle, en veillant à ce qu'il rédige des textes à contraintes libératrices qui créent une joie d'écrire, condition d'un apprentissage réussi.

- Description de la séquence :

- Objectifs finals :

- Doter l'apprenant d'outils nécessaires pour pratiquer l'écriture créative à partir d'un texte modèle
- Doter l'apprenant d'outils nécessaires pour comprendre la culture que véhicule le texte étudié

- Objectifs intermédiaires :

- Comprendre le texte support
- Découvrir les faits de langue et les structures syntaxiques qui organisent le texte support
- Découvrir les traits de culture que contient le texte
- Écrire à la manière du texte support
- S'exprimer oralement en classe

- Durée de la séquence :

Elle dépend du degré d'assimilation des étudiants et de leur effectif en classe

- Texte support :

- ▲ Lisez le poème *Cortège* de Jacques Prévert !

Cortège

« Un vieillard en or **avec** une montre en deuil
Une reine de peine **avec** un homme d'Angleterre
Et des travailleurs de la paix **avec** des gardiens de la mer
Un hussard de la farce **avec** un dindon de la mort
Un serpent à café **avec** un moulin à lunettes
Un chasseur de cordes **avec** un danseur de têtes
Un maréchal d'écume **avec** une pipe en retraite
Un chiard en habit noir **avec** un gentleman au maillot
Un compositeur de potence **avec** un gibier de musique
Un ramasseur de conscience **avec** un directeur de mégots
Un repasseur de Coligny **avec** un amiral de ciseaux
Une petite sœur de Bengale **avec** un tigre de Saint-Vincent-de-Paul
Un professeur de porcelaine **avec** un raccommodeur de philosophie
Un contrôleur de la table ronde **avec** des chevaliers de la compagnie de gaz de Paris
Un canard à Sainte-Hélène **avec** un Napoléon à l'orange
Un conservateur de Samothrace **avec** une victoire de cimetière
Un remorqueur de famille nombreuse **avec** un père de haute mer
Un membre de la prostate **avec** une hypertrophie de l'académie française
Un gros cheval in partibus **avec** un grand évêque de cirque
Un contrôleur à la croix de bois **avec** un petit chanteur d'autobus
Un chirurgien terrible **avec** un enfant dentiste
Et le général des huitres **avec** un ouvrier de Jésuites. »

Paroles, Jacques Prévert¹

Phase I : Lecture et compréhension du texte support

Le poème sera divisé en trois parties et les étudiants seront divisés en groupes de trois ou de quatre au maximum :

1. Écrire le texte du poème sur le tableau et demander de le lire silencieusement, puis le faire mettre en voix par un ou deux bons lecteurs

2. Faire observer la structure du texte aux étudiants : tous les vers de ce poème sont construits à l'identique. Observons :

Un membre de la prostate **avec** une hypertrophie de l'académie française : déterminant + nom + groupe nominal prépositionnel + **avec** + déterminant + nom + groupe nominal prépositionnel.

3. Demander aux étudiants d'inventorier les mots qui ne se réfèrent pas à leur culture et à leur contexte social ainsi que de chercher des synonymes ou des ressemblants dans leur propre culture.

▲ **Liste de quelques mots inventoriés par les étudiants avec les mots qui correspondent plus ou moins dans leur culture :**

Un hussard	(Un cavalier)
Sœur	(fille voilée)
Napoléon	(Moulay Ismaïl)
L'académie française	(L'académie du royaume)
Évêque	(Fkih)
Huîtres	(Escargots)

N.B. : les mots inventoriés font partie de plusieurs registres (religieux, culinaire historique, politique, géographique...). Cette recherche de mots peut faire lieu d'exposés en classe, occasion incontournable de pousser chaque étudiant à s'exprimer oralement devant ses camarades et le familiariser avec le devoir de comprendre et de respecter l'autre dans sa différence.

4. Faire un exercice de mémoire : distribuer le texte du poème en prenant soin d'enlever un certain nombre de mots de nature différente que les apprenants écriront :

- Exemple de Texte à distribuer : groupe 1 :

Cortège

Une reine **avec** un homme d'Angleterre
Et des travailleurs de la paix des gardiens de la mer
..... de la farce **avec** un dindon de la mort
Un serpent à café **avec** à lunettes
Un chasseur de cordes **avec** un danseur
..... d'écume **avec** une pipe en retraite
Un chiard en habit noir un gentleman au maillot

N.B. : les étudiants peuvent recourir au texte s'ils ne se remémorent pas de mots. L'objectif principal étant de les initier à la structure du texte.

Phase II : Écriture collective

Les étudiants sont toujours divisés en groupes de trois ou de quatre :

▲ **Consigne d'écriture n° 1 :**

Retrouvez les compléments pour les noms suivants.

Objectif : simuler la structure syntaxique qui organise le texte de Jacques Prévert

Des militaires	un ennemi.....
Un écrivain	un lecteur.....
Un médecin	un malade
Un oiseau	une forêt
Un vers	une lampe.....
Un tueur	une victime.....
Un pilote	un avion
Un coup	un député.....

- Exemple d'exercices réalisés en classe :

Des militaires en habit vert	des armes en plastique
Un écrivain de l'antiquité	un lecteur à Haïti
Un médecin de grande renommée	un malade aux oreilles bouchées
Un oiseau de la mythologie	une cage en or
Un verre de thé	une lampe à gaz
Un tueur à gages	une victime de dix-neuf ans
Un pilote de chasse	un avion de ligne
Un coup de chance	un député au parlement

▲ Consigne d'écriture n° 2 :

Utilisez la préposition "avec" pour lier les groupes nominaux retrouvés. Dans un premier temps inversez-les puis mélangez-les.

Objectif : écrire à la façon de Jacques Prévert

- Exemple de production écrite réalisée en classe :

Un tueur **de dix-neuf ans** avec une victime **à gages**
Un pilote **de ligne** avec un avion **de chasse**
Un coup **au parlement** avec un député **de chance**
Des militaires **en plastique** avec des armes **en habit vert**
Un écrivain **à Haïti** avec un lecteur **de l'antiquité**
Un médecin **aux oreilles bouchées** avec un malade **de grande renommée**
Un oiseau **en métal** avec une cage **de la mythologie**
Un verre **à gaz** avec une lampe **de thé**

▲ Consigne d'écriture n° 3 :

Chaque groupe doit écrire un poème de cinq vers à la façon de Jacques Prévert en remplaçant les mots qui relèvent de la culture de l'auteur par les mots correspondants que vous avez trouvés.

Objectif : faire connaître à l'étudiant des traits de culture que véhicule le texte

- Exemple de production écrite en classe : groupe 3 :

Une fille à barbe avec un homme en voile

Un enfant de trois centimètres avec un escargot d'un mètre et demi

Un fkih à Casablanca avec des fidèles à Rabat

Un couscous au palais avec Moulay Ismaïl à sept légumes

L'académie à la lavande avec un parfum du royaume

▲ Consignes d'écriture n° 4 :

Objectif : faire travailler par l'étudiant les différentes expansions du nom pour varier et enrichir son style dans l'écriture de prochains poèmes.

1. Remplacez dans ces vers que vous avez composés les compléments de noms par des adjectifs qualificatifs épithètes.

Exemple :

Une fille à barbe avec un homme en voile

Une fille barbue, avec un homme voilé

2. Remplacez cette fois-ci les adjectifs qualificatifs par des propositions subordonnées relatives.

Exemple :

Une fille à barbe avec un homme en voile

Une fille barbue, avec un homme voilé

Une fille qui se rase la barbe avec un homme qui porte le voile

▲ **Retenons :**

Un nom peut être précisé à l'aide d'expansions qui peuvent être :

a) Un adjectif qualificatif épithète : Un **joli** garçon **brun**

b) Un groupe prépositionnel complément du nom : Un garçon **de dix ans**

c) Une proposition relative : Un garçon **qui a les cheveux longs**

Ces expansions peuvent s'ajouter les unes aux autres : J'ai vu un **joli** garçon **brun de dix ans qui a les cheveux longs**.

En poésie, les mots créent des images. Pour jouer au poète, il faut apprendre à regarder autrement ce qui est autour de nous et nous amuser avec les mots pour dire ce que nous avons remarqué. Nous découvrirons alors que les mots sont des enfants de notre société, de notre mentalité, de notre culture. Ils ont du pouvoir, un pouvoir un peu extraordinaire, celui du poète.

L'écriture créative littéraire, grâce à l'articulation lecture-écriture permet de développer chez l'apprenant des qualités de compréhension et d'analyse du texte. Elle permet de structurer et non de redire le texte et de mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en « ouvrier » de la langue et du texte.

Didactiquement parlant, l'articulation atelier d'écriture-interculturalité dans l'étude des textes littéraires en classe de FLE est féconde et peut se prévaloir de plusieurs atouts comme nous l'avons essayé avec des étudiants universitaires.

Note

¹Prévert. J, 1976, Paroles, Paris, Gallimard

Projets de simulation globale pour promouvoir le multilinguisme et la francophonie dans l'enseignement supérieur grec

Charalampos GOUSSIOS

Université du Pirée

Myrsini TZANAVARI

Université de Macédoine

Katerina MICHAÏL

Université Ionienne

Introduction

La didactique des langues se trouve dans un tournant historique en ce qui concerne la conception du processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. En effet, après les approches communicatives des années 80, nous sommes aujourd'hui face à une nouvelle perspective, l'approche actionnelle promue par le Cadre européen commun de référence des langues (CECRL). Cette dernière préconise l'acquisition de la langue par la réalisation de tâches d'apprentissage dans le cadre d'une pédagogie du projet. Cet article a pour objectif de présenter un projet de création qui met l'accent sur la réalisation de tâches d'apprentissage au sein d'un projet plus large : la simulation globale. Il s'agit d'une expérience de simulation globale que nous avons réalisée pour les étudiants qui suivent le cours de français au Département des Relations Internationales de l'université du Pirée, notre but étant de mettre en évidence les atouts tout comme les défis d'une telle entreprise en classe de langue. Par ce travail, nous tenons aussi à fournir à ces étudiants des outils pour mieux développer leurs aptitudes à participer à un débat.

1. Cadre théorique

La simulation globale est une méthode développée dans les années soixante-dix pour l'enseignement du FLE par Francis Debyser et Jean-Marc Caré (1995) au sein du Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger (BELC). D'après Debyser, cette méthode consiste à mettre en place :

« un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants de créer un univers de référence, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers de discours, est susceptible de requérir. » (1996, Préface).

La simulation globale constitue ainsi un protocole de base qui permet à un groupe d'étudiants de simuler une mise en situation véritable pendant laquelle la langue est envisagée comme un « outil » et non plus comme un « objet de savoir » afin de promouvoir des échanges « réels » entre les apprenants, de les contraindre à « agir » en langue étrangère (Capriles, 2004).

L'objectif de la simulation est alors de proposer une alternative aux manuels de langue de l'époque – issus des méthodologies actives, puis audiovisuelles – en accordant une place importante aux aspects communicatifs dans les apprentissages et à la créativité des apprenants.

Les simulations en classe de langue représentent une démarche pédagogique fondée sur deux aspects fondamentaux : la construction d'un lieu-thème et la création d'identités fictives. Dans ce contexte, les enseignants proposent aux apprenants une « pédagogie de l'imaginaire » (Capriles, 2004) qui se veut vraisemblable, puisque, d'un côté, la salle de classe se transforme en un espace différent (village, entreprise, immeuble, lieu d'une conférence ou d'un sommet etc.) pendant un temps spécifique, soit la durée de la simulation globale et, de l'autre, les apprenants deviennent des personnages fictifs qui peuplent cet univers inventé et interagissent entre eux.

Selon K. Jones (cité dans Levine, 2004 : 27-28), les règles de base pour la mise en place d'une simulation globale sont au titre de trois : premièrement, la situation de départ est « vraisemblable » – les participants doivent assumer leurs identités fictives et se comporter comme si le monde créé existait vraiment ; deuxièmement, la situation est « simulée » – bien que plausible, elle ne doit avoir lieu que dans le contexte de la classe (ou des espaces prévus pour les interactions) et elle ne doit pas avoir de conséquences sur le monde « réel » ; troisièmement, elle possède une « structure cohérente », c'est à dire qu'elle doit se construire autour d'un problème ou d'un ensemble de problèmes permettant de maintenir le réalisme de la situation et de construire une histoire collective, tout en provoquant des échanges entre les participants. À ces principes de base, Levine ajoute que, dans un projet de simulation, les participants doivent compléter des tâches concrètes dans leur processus créatif afin de provoquer des interactions. Ces dernières leur permettent à leur tour de développer des compétences langagières et extra-linguistiques nécessaires à la résolution de problèmes, des compétences telles que la conversation, l'argumentation, la négociation ou bien la prise de décisions.

Bien que la simulation ait vu le jour pendant les années 70, aujourd'hui, à l'ère des approches post-communicatives, elle assure sa place dans la didactique, sans pour autant remettre en question le rôle des manuels de langue. En effet, selon la perspective historique de la didactique des langues proposée par Christian Puren depuis le milieu des années 90, nous sommes face à une nouvelle approche pédagogique définie dans *Le cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe, en l'occurrence « l'approche actionnelle ».

Dans cette nouvelle optique, les langues sont enseignées comme un instrument qui permettra à des individus d'agir, de participer, de s'intégrer en tant qu'acteurs sociaux à la vie quotidienne, académique ou professionnelle en langue étrangère. Pour ce faire, il ne suffit plus de prendre en compte les activités de communication langagière telles qu'elles sont promues par le CECRL à savoir la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite, il faut également faire appel à d'autres aspects et savoir-faire cognitifs, sociaux, culturels, comportementaux nécessaires pour se débrouiller réellement dans la langue-culture cible. En outre, la perspective actionnelle propose de mettre l'accent sur des tâches pédagogiques ou d'apprentissage à compléter au sein d'un projet plus large. L'entrée par la tâche va de pair avec la pédagogie du projet dans laquelle le processus d'apprentissage se fait grâce à la réalisation d'une activité ou production spécifique (tâche) qui aboutit à un résultat final concret. Un excellent exemple d'exercice axé sur les tâches est la simulation globale qui se base sur l'interaction des personnages au sein d'un contexte donné, afin de solutionner un problème

posé par le biais des échanges et des interactions entre eux. À la différence des jeux de rôle, qui visent à travailler un certain point de grammaire ou de lexique et dans le cadre desquels les étudiants ne produisent que de micro-dialogues, dans la simulation globale, il s'agit de recréer une situation de solution de problèmes au sein de laquelle ils devront s'impliquer et s'investir.

À l'origine, la méthodologie de la simulation globale visait des professionnels qui pouvaient apprendre le français dans des situations très proches de leur contexte de travail. Si les simulations globales ont été pratiquées, par la suite, aussi bien avec des enfants ou des adolescents, les techniques de simulation s'inscrivent à leurs débuts dans le champ de l'enseignement du FOS adressé à des publics adultes, insérés dans des trajectoires professionnelles. En effet, l'intérêt de ces simulations est qu'

elles conduisent l'apprenant à réagir à une situation complexe et le préparent ainsi même à se construire une compétence globale intégrant et mobilisant des savoir-faire parcellaires. Aussi n'est-il pas étonnant que l'on ait songé à recourir aux techniques de simulations dans l'enseignement d'une langue étrangère à des publics spécialisés pour lesquels l'utilisation de la langue étrangère est intimement liée à la réalisation de savoir-faire divers. (Darot, 1990)

Quand le volume horaire que nous pouvons consacrer à la simulation est limité, nous avons recours à un scénario de cadrage qui introduit une vision plus programmatique et moins ludique dans la conduite de la simulation globale et se centre plus sur un événement, comme dans le cas de notre expérience où nous simulons une conférence du M.F.N.U. (Modèle Français des Nations Unies), ce qui permet d'atteindre au plus près nos objectifs d'apprentissage. Il faut noter également qu'en français des relations internationales, la pratique des simulations sur objectifs spécifiques est également appelée simulation fonctionnelle.

2. Simulations globales dans le cadre universitaire: un aperçu historique

Les simulations globales constituent une institution internationale qui existe depuis des décennies, sous les auspices de l'ONU. La première simulation a eu lieu entre 1920 et 1940 sous les auspices de la Communauté des Nations, et ce n'est qu'après la Deuxième guerre mondiale qu'elle a connu un grand succès sous la structure onusienne grâce à laquelle les simulations portent le nom de « Modèles des Nations Unies » (MUN en anglais).

Quant à l'enseignement supérieur en Grèce, l'histoire des conférences simulées n'est pas longue. L'Université de Macédoine organise depuis l'année 2002, à Thessalonique, le MUN d'où son nom : ThesISMUN (Naskou-Perraki, 2006). La mise en œuvre de cette institution est attribuée au professeur Krateros Ioannou, professeur de Droit International à la Faculté de Droit de Komotini.

Trois Comités de l'Assemblée Générale ont été simulés ; le premier portant sur le désarmement et la sécurité internationale, le deuxième sur les affaires économiques et financières, enfin, le troisième comité abordant les affaires sociales, humanitaires et culturelles. La simulation d'autres institutions lui emboîte le pas, telles le Conseil de Sécurité, l'ECO.SO.C. (Conseil Économique et Social des Nations Unies), l'OTAN, le Conseil de l'Atlantique Nord (NAC), le Conseil « Affaires Générales » de l'Union Européenne et le Parlement Européen.

Les Universités des Balkans ont déjà fait preuve d'une activité assez considérable dans le domaine des simulations globales, notamment celui de la simulation des Nations Unies. Depuis 2004, l'Association des Nations Unies de la Serbie organise la conférence de "Belgrade International Model UN – BIMUN". Depuis 2007, il y a le ZAGIMUN, qui est la simulation glo-

bale de l'ONU à Zagreb en Croatie. Depuis 2008, le MUN à Sofia en Bulgarie, a lieu annuellement. Bien d'autres pays balkaniques organisent des conférences de Simulation Globale comme la Roumanie, la Bosnie-Herzégovine, la Slovénie et la Hongrie. Cependant, la Grèce a servi de modèle à toutes ces initiatives susmentionnées.

Mais c'est grâce aux efforts d'une poignée d'étudiants de l'Université du Pirée que la deuxième simulation sous le nom d' « EURO.P.A.S. », exclusivement consacrée au Parlement Européen, a eu lieu en Grèce, en mai 2010. Plus de cent étudiants se sont rassemblés au Pirée pour simuler les Comités du Parlement spécialisés sur des dossiers variés tels que la Sécurité, les Libertés Civiles, la Justice et les Affaires Intérieures, les Affaires Économiques et Financières, les Droits de l'Homme, le Commerce International, les Affaires Étrangères, la Sécurité et la Défense. À ne pas omettre le fait que la simulation du Parlement européen a réservé une première à la promotion tant du multilinguisme que de la langue française et que, pour la première fois en Grèce, toute la procédure des débats et les résolutions qui ont résulté de la commission « Culture et Éducation » se sont déroulés en langue française.

3. Une étude de cas : simulation du MFNU

4.1. Fiche pédagogique

Public : Étudiants au Département des Études internationales et européennes à l'Université du Pirée.

Discipline : Français des relations internationales, cours dispensé au 8^e semestre.

Niveau : B2 selon le CECRL.

Durée: 4 séances de 45 minutes par semaine sur une période de 5 semaines

Moyens : une salle équipée d'ordinateurs connectés à Internet

sites électroniques relatifs aux Nations Unies

dictionnaire électronique

documents authentiques

Objectifs généraux : Initier les étudiants aux relations internationales.

Aider les étudiants à se préparer aux stratégies de la diplomatie.

Informar les étudiants sur le rôle des Nations Unies.

Apprendre aux étudiants les aptitudes à débattre.

Objectifs culturels : Faire découvrir les buts assignés à l'organisation des Nations Unies selon la Charte des N.U en 1945.

Présenter le projet de l'ONU sous le nom d'Objectifs du millénaire pour le développement (OMD).

Faire connaître la déclaration signée par les États membres de l'ONU qui ont adopté huit objectifs à partir de l'an 2000.

Plus explicitement, il s'agit d'informer les étudiants sur les buts assignés à l'Organisation des Nations Unies qui se résument au triptyque de la paix, de la liberté et du développement. La paix constitue, effectivement, le premier objectif et d'une certaine manière la préoccupation la plus importante figurant dans le préambule même de la Charte des Nations Unies et plus particulièrement dans son article 1 : « Maintenir la paix et la sécurité internationales et à cette

fin: prendre des mesures collectives en vue de prévenir et d'écartier les menaces... susceptibles de mener à une rupture de la paix » (Charte des N.U., 1945).

Par ailleurs, il s'agit de leur présenter le projet de l'ONU, intitulé « Objectifs du millénaire pour le développement » (OMD), dans lequel ont été adoptés huit objectifs en 2000 par 189 États. Les États membres de l'ONU ont convenu d'atteindre les objectifs suivants jusqu'en 2015 :

1. Réduire l'extrême pauvreté et la faim.
2. Assurer l'éducation primaire pour tous.
3. Promouvoir l'égalité et l'autonomisation des femmes.
4. Réduire la mortalité infantile.
5. Améliorer la santé maternelle.
6. Combattre le VIH/SIDA, le paludisme et d'autres maladies.
7. Assurer un environnement humain durable.
8. Mettre en place un partenariat mondial pour le développement.

Les enseignants qui sont engagés dans des programmes de Modèles des Nations Unies, œuvrent pour une formation plus large de la jeunesse au rôle et aux responsabilités incombant à un gouvernement. Ils placent les jeunes dans une situation de simulation globale dans laquelle ils assument les responsabilités de diplomates. En outre, les étudiants doivent réaliser que leurs points de vue doivent être débattus pour résoudre des conflits de tout ordre dans ce cadre. En effet, quelles que soient les époques ou les régions du globe concernées, la diplomatie est utile lorsque des divergences de perception apparaissent dans les actions à mener. Les Nations Unies militent pour une plus grande implication et coopération des États membres ainsi que des Organisations non gouvernementales dans l'exercice de la diplomatie, pour maintenir la paix, garantir l'aide humanitaire et mettre en marche les objectifs du millénaire pour le développement.

Objectifs pédagogiques

Parmi les compétences-clés qu'un étudiant-délégué doit développer à un niveau très satisfaisant, on signale en priorité les aptitudes de négociation : en effet, le délégué doit être en mesure de transmettre, dans un laps de temps concret, la position de son pays. Ceci implique un niveau soutenu de la langue et une connaissance au niveau socioculturel de la part des étudiants afin que des questions d'envergure sociopolitique soient débattues tout au long des conférences du Modèle Français des Nations-Unies.

Force est de signaler que la valeur pédagogique des préparatifs à la participation à ce projet de simulation globale est inappréciable étant donné que le professeur responsable du M.F.N.U. doit s'appliquer à ce que ses apprenants assurent des aptitudes orales. En effet, les futurs délégués doivent s'exprimer oralement et, de plus, en public et donc se familiariser avec les formalismes du débat. Ainsi, ils apprennent, des semaines avant, par le biais d'une documentation distribuée par leur professeur, les positions politiques du pays représenté. Puis, suit le travail de reformulation de ces positions aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Enfin, ils abordent la question de l'emploi d'un vocabulaire spécifique, ce qui leur permettra de rédiger des projets de résolution : ces derniers constituent une connaissance de base à la négociation et au débat aussi.

Un deuxième volet de préparatifs au M.F.N.U. porte sur des aptitudes au débat que les étudiants devront employer tout au long de la réunion du Parlement européen. Loin de

promouvoir ses intérêts personnels, le délégué doit résolument orienter sa position sur la recherche d'un esprit réconciliateur et de médiation en évitant des comportements susceptibles d'alimenter la polarisation de la réunion parlementaire. En revanche, œuvrer pour des résolutions consensuelles, avec tout le travail préliminaire que cela présuppose, constitue la règle d'or d'un délégué conscient de sa mission.

4.2. Rédiger un projet de résolution

4.2.1. Comment présenter une résolution ?

Tout au long d'une très fructueuse coopération de plusieurs semaines qui a précédé le déroulement du M.F.N.U., les étudiants se sont appliqués à traiter séparément les différentes parties d'un projet de résolution. En effet, toute résolution comprend trois parties bien distinctes :

La première partie, appelée entête, passe quatre informations précises :

Date : il faut signaler la date exacte durant laquelle la résolution a été abrégée

Forum : il faut préciser le nom de l'assemblée au cours de laquelle la négociation doit avoir lieu

Question : il faut noter le sujet de la résolution

Soumis par : il faut signaler le nom du pays dont la délégation a déposé la résolution.

Par exemple :

Date : Résolution abrégée du 16 février 2010

Forum : Conseil de Sécurité

Question : La Question Chypriote

Soumis par : France.

La deuxième partie, appelée préambule, joue le rôle d'introduction à chaque résolution. C'est la partie préliminaire de la résolution. Tout préambule contient des clauses qui débent toujours par un verbe au participe présent ou par un adjectif. À ne pas négliger aussi le fait que le verbe de chaque clause est écrit en italique.

Le préambule sert à mettre en évidence les connaissances que le délégué possède sur le sujet. Les phrases de préambule sont placées du plus important vers le moins important, du général vers le particulier. C'est ainsi qu'on retrouve les références à des résolutions relatives signées dans le passé, des formules de remerciements envers des organisations, des pays ou même des personnalités politiques ou autres qui s'y sont engagés. En fin de parcours, il faut mentionner les éventuels obstacles auxquels les délégués se sont confrontés lors de la mise en application de la résolution.

Les étudiants-délégués ont élaboré, un mois durant, un certain nombre de préambules ce qui nous a permis de répertorier tant les verbes au participe présent que les adjectifs qui figurent dans la deuxième partie d'une résolution. À titre indicatif, le Conseil de Sécurité :

Notant que le Gouvernement chypriote convient qu'en raison de la situation dans l'île, il est nécessaire d'y maintenir la Force des Nations Unies...

Faisant écho à la conviction du Secrétaire général selon laquelle c'est aux Chypriotes eux-mêmes qu'il incombe de trouver une solution...

Réaffirmant le rôle de premier plan de l'Organisation des Nations Unies...

Accueillant favorablement la reprise des négociations...

Enfin, la troisième partie, appelée corps de la résolution, comprend des clauses, soit des dispositions particulières que la Commission européenne est prête à mettre en place afin que sa volonté soit respectée. Le présent de l'indicatif et même à la troisième personne est le temps dominant dans cette dernière partie de la résolution. Certains verbes peuvent être suivis d'un adverbe : *tel aussi, en outre, de surcroît, également...* À ne pas négliger non plus le fait que le verbe de chaque clause de la seconde partie de la résolution doit être écrit en italique. Le traitement de textes relatifs a facilité la mise en place d'un tableau indiquant les verbes que les étudiants devraient utiliser pour la formulation des clauses de la résolution. À titre indicatif, le Conseil de Sécurité :

Prend note des recommandations formulées par le Secrétaire général dans son rapport...

Accueille avec satisfaction les progrès accomplis jusqu'à présent au cours des négociations...

Exprime son plein appui à la Force des Nations Unies...

Décide de proroger le mandat de la Force jusqu'au 15 juin 2011...

Avant de procéder à la rédaction finale de la résolution débattue, il faut résoudre les dernières questions de mise en forme ; il faut en effet que :

1. il y ait une ligne d'espace entre chaque clause,
2. les clauses soient aussi numérotées et que les sous clauses débutent par a), b), c),
3. les acronymes et les abréviations soient écrits en toutes lettres lors de leur première écriture dans la résolution,
4. alors que chaque clause du préambule se termine par une virgule, chaque clause de la seconde partie de la résolution se termine par un point virgule et
5. il n'y ait qu'un seul point dans une résolution qui doit se trouver tout à la fin.

4.2.2. Un exemple de résolution des étudiants

Résolution abrégée du 7 juin 2010

FORUM : CONSEIL DE SÉCURITÉ

QUESTION : La question concernant la Corée du Nord

SOU MIS PAR : FRANCE

Résolution 1928 (2010)

Adoptée par le Conseil de sécurité à sa 6333^e séance, le 7 juin 2010

Le Conseil de sécurité,

Rappelant ses résolutions antérieures, notamment les résolutions 825 (1993), 1540 (2004), 1695 (2006), 1718 (2006), 1874 (2009) et 1887 (2009), ainsi que les déclarations de son président en date du 6 octobre 2006 (S/PRST/2006/41) et du 13 avril 2009 (S/PRST/2009/7),

Rappelant également le rapport intérimaire du 11 novembre 2009 établi par le Groupe d'experts nommé par le Secrétaire général en application du paragraphe 26 de la résolution 1874 (2009) et le rapport final du Groupe,

Estimant que la prolifération des armes nucléaires, chimiques et biologiques et de leurs vecteurs continue de menacer la paix et la sécurité internationales,

Agissant en vertu de l'Article 41 du Chapitre VII de la Charte des Nations Unies,

1. *Décide* de proroger jusqu'au 12 juin 2011 le mandat du Groupe d'experts tel qu'énoncé au paragraphe 26 de la résolution 1874 (2009) et *prie* le Secrétaire général de prendre les

- mesures administratives requises à cette fin ;
2. *Prie* le Groupe d'experts de lui présenter un rapport à mi-parcours sur ses travaux, le 12 novembre 2010 au plus tard, et un rapport final dans les trente jours précédant l'expiration de son mandat, accompagné de ses conclusions et recommandations ;
 3. *Engage* tous les États, les organes et organismes des Nations Unies et les autres parties concernées à coopérer pleinement avec le Comité créé par la résolution 1718 (2006) et le Groupe d'experts, notamment en communiquant toutes les informations dont ils pourraient disposer concernant la mise en œuvre des mesures imposées par les résolutions 1718 (2006) et 1874 (2009) ;
 4. *Décide* de demeurer activement saisi de la question.

Conclusion

Enseigner, d'une part, le français des relations internationales par un projet de « grandeur nature » et insérer, de l'autre, un aspect ludique dans la collaboration enseignant-apprenant tout en intégrant les nouvelles technologies représentent, certes, de vrais défis auxquels les acteurs du Modèle français des Nations Unies (M.F.N.U.) sont régulièrement confrontés pour mener à bien de tels projets éducatifs.

Loin de retenir les très remarquables incidences que la réalisation d'un projet de simulation globale auraient sur l'apprentissage d'une langue, en l'occurrence du français à des fins académiques, nous tenons à mettre l'accent à ce que de telles tâches dépassent les stricts objectifs pédagogiques, ce qui constitue, à nos yeux, leur grand attrait.

Force est de constater que de telles initiatives, mises en place pour la première fois par un établissement grec d'enseignement supérieur en une langue autre que la langue anglaise, encouragent la promotion de la diversité culturelle et linguistique que l'Organisation internationale de la Francophonie, dont la Grèce est membre à part entière depuis 2007, appelle de ses propres vœux. D'autre part, dans un contexte de réévaluation de l'enseignement supérieur, ces initiatives pédagogiques visent à renforcer les efforts d'internationalisation de l'Université du Pirée par le biais d'un nombre accru d'étudiants étrangers francophones qui seraient soucieux de participer à de pareilles expériences.

En définitive, simuler une négociation avant de la conduire réellement permet aux apprenants-diplomates en germe de notre département d'Études Internationales et Européennes d'anticiper les problèmes auxquels ils seront prochainement appelés à faire face et d'identifier de nouvelles opportunités aussi bien personnelles que professionnelles surtout. En outre, l'étroite collaboration enseignants-apprenants qui précède la mise en œuvre d'un projet de simulation globale favorise incontestablement l'assimilation du vocabulaire spécifique tout en constituant la meilleure préparation à tous ceux qui vont tenter de s'impliquer à une négociation dans le domaine des relations internationales.

Références bibliographiques

- CARÉ J.M., DEBYSER F., 1984, *Simulations globales*, Mult. Belc, nouvelle éd. 1995, Coll. Créativité et Communication, CIEP.
- CAPRILES A., 2004 [consulté le 25/9/2010], La simulation globale : enfin un loft utile, *EduFle.net*, disponible sur : <<http://www.edufle.net/la-simulation-globale>>.

- Conseil de l'Europe, 2000, *Un Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, COE.
- DAROT M., 1990, « Les techniques de simulation de fle à des publics spécialisés », *Le Français dans le monde*, n° spécial d'août septembre, Paris, Hachette, 123-130.
- DEBYSER F., 1996, *L'immeuble*, Paris, Hachette FLE/CIEP.
- LEVINE G.S., 2004, *Global Simulation: A Student-Centered, Task-Based Format for Intermediate Foreign Language Courses*, American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- ΝΑΣΚΟΥ-ΠΕΡΡΑΚΗ Π., 2006, *Η συμμετοχή των φοιτητών στα μοντέλα προσομοίωσης των Ηνωμένων Εθνών*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας [NASKOU-PERRAKI P., 2006, *La participation des étudiants aux Modèles des Nations Unies*, Thessaloniki : éditions de l'Université de Macédoine].
- PUREN C., 2004, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », Congrès de l'APLIUT, *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 23, n° 1, 10-26.

Élaborer un cours de français sur objectifs universitaires : le cas des étudiants-futurs juristes de l'Université Démocrite de Thrace

Stéphane GRAVANIS

Université Démocrite de Thrace

Introduction

Depuis le début du XXI^e siècle, la mondialisation est devenue un fait incontournable qui a eu des retombées importantes sur plusieurs plans. Elle n'est pas seulement un phénomène économique ; elle a aussi des dimensions culturelles et éducatives. En outre, l'accélération des échanges a placé l'apprentissage des langues au premier rang des préoccupations des institutions d'enseignement car apprendre une langue permet non seulement de comprendre l'autre et ses valeurs mais devient incontestablement un atout considérable dans un monde marqué par des mutations permanentes. Dans le champ de la didactique des langues étrangères – dont le FLE –, la réflexion méthodologique retient la perspective actionnelle préconisée par le CECRL, qui met l'accent sur l'aspect utilitaire et pratique de la langue comme outil de communication.

D'autre part, depuis une trentaine d'années, la formation précise en langue provenant des environnements socioprofessionnels occupe une place considérable mettant en valeur la notion de FOS. Aujourd'hui, cette notion se voit élargie à celle de FOU qui provient du besoin de savoir quel français spécifique enseigner dans un contexte universitaire.

Ainsi, dans le contexte universitaire qui est le nôtre, celui de la faculté de Droit, il s'agira d'élaborer un cours de français destiné à des étudiants futurs-juristes qui souhaitent participer à la mobilité étudiante et/ou continuer leurs études dans une université francophone et se voir du coup collaborer, échanger, communiquer avec leurs homologues en français.

1. Cadre théorique

1.1. Du français fonctionnel au FOS

L'histoire du FOS remonte aux années vingt du XX^e siècle avec la rédaction du manuel *Français Militaire* destiné aux soldats non francophones combattant dans l'armée française.

C'est en 1974 que naît le français fonctionnel qui est le précurseur du français de spécialité. Selon Florence Mourlhon Dallies, « le français fonctionnel, dans une perspective professionnelle ou universitaire, marque la rupture avec une approche lexicale de l'enseignement du français décliné en diverses langues de spécialité » (2008 : 71).

Le français fonctionnel correspond à un choix, celui de privilégier des formations sur mesure, centrées sur les besoins des apprenants. Comme le font remarquer J. M. Mangiante et C. Parpette, ce terme était le premier à désigner des méthodes destinées à des publics scientifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire (2004 : 16).

Cependant, cette appellation, devient, dans les années 70, français de spécialité (FS), terme qui désignait des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français. Selon J. M. Mangiante, ces méthodes « mettaient l'accent sur une spécialité d'activité professionnelle par exemple l'hôtellerie, les affaires, Dans cette orientation le français de spécialité ne cible pas un public d'apprenants donné mais tout un secteur d'activités professionnel ou institutionnel » (Mangiante, 2008 : 84). C'est pourquoi nous parlons de français commercial, médical, économique. La cible n'est donc pas le public mais la langue de spécialité ou plus exactement « l'ensemble de discours spécialisés produits au sein de ce secteur (*ibid.* : 76).

Depuis les années 80, la problématique vise à acquérir le plus rapidement des savoir-faire et des comportements qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il va se trouver. Ainsi l'apprentissage ne repose plus sur l'analyse de la langue mais sur les besoins et les caractéristiques du public. C'est-à-dire sur « l'identification des besoins et de leur traduction en objectifs, contenus, actions et programmes » (Richterich cité par Francis Carton, 2008 : 41).

Ainsi dans les années 80, c'est le français sur objectifs spécifiques (FOS) qui naît. Il serait utile de voir ses différences avec le français de spécialité puisque le FOU qui nous concerne s'inscrit au sein du FOS.

Selon le dictionnaire de Didactique du français, le FOS provient « du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (Cuq, 2003 : 95)

Sur le plan didactique, le FOS relève d'une démarche didactique d'élaboration de programme de formation à partir de l'objectif précis d'un public donné et clairement identifié : celui-ci tient à un secteur particulier qui n'est pas toujours professionnel et dont les besoins ne recouvrent pas nécessairement un seul domaine de spécialité.

1.2. Du FOS au FOU

Récemment, dans les milieux didactiques, un nouveau concept commence à gagner du terrain, celui de français sur objectifs universitaires (FOU). Il s'agit d'une spécialisation au sein du FOS visant à préparer des étudiants étrangers à suivre des études dans des pays francophone. Dans sa spécificité, le FOU :

- recouvre la diversité des disciplines universitaires comme, par exemple, le droit, la chimie, la médecine ;
- s'adresse à des étudiants allophones qui étudient dans des pays étrangers et souhaitent poursuivre leurs études dans un pays francophone ;
- prend en compte les besoins des étudiants qui souhaitent apprendre le français pour agir dans des milieux universitaires francophones.

Comment définir le FOU dans notre cas ?

Définir le FOU est un exercice complexe puisqu'on se réfère aussi bien au français académique (FA) qu'au français pour l'intégration universitaire (FIU), tout comme, dans une certaine mesure, au français de spécialité, sans faire référence au français langue seconde (FLS) qui concerne les formations universitaires francophones à l'étranger.

Dans notre cas, le cours de FOU, destiné à des étudiants à l'université qui se préparent à un

métier, dépasse le français de spécialité puisque la maîtrise des contenus disciplinaires enseignés en français n'est pas l'objectif premier. Les besoins des étudiants dépassent le cadre juridique et relèvent de compétences transversales telles l'autonomie, la compréhension des cours magistraux et la maîtrise de certains genres de discours universitaires écrits et oraux. Nous sommes donc proches des programmes de FOS construits sur mesure, pour chaque public et où on travaille au cas par cas, en fonction des besoins des apprenants avec une référence spécifique au français académique et au français de l'intégration universitaire.

1.3. La perspective actionnelle

Pour déterminer les compétences communicatives que devront développer les étudiants à travers différentes activités didactiques, nous aurons recours à la perspective actionnelle du CECRL et aux compétences qui y sont décrites pour les mettre en valeur de point de vue du FOU.

Ainsi, nous allons insister sur le développement de la compétence linguistique (Conseil de l'Europe, 2001 : 80-81) et de la compétence pragmatique sans nous intéresser particulièrement à la compétence sociolinguistique puisque cette compétence a déjà été abordée dans leur formation antérieure.

Nous aborderons la compétence linguistique avec la sous-compétence lexicale, et la sous-compétence grammaticale qui devraient aider l'apprenant du FOU à mieux contrôler la compréhension et la production des phrases lors de ses interactions universitaires. Ensuite, nous aborderons la compétence pragmatique qui concerne l'attitude de l'étudiant à maîtriser le français, à structurer son discours (compétence discursive) d'une manière cohérente et logique.

D'autre part, les étudiants devront acquérir une compétence phonologique, qui porte sur la perception et la production orale. L'acquisition de cette compétence phonologique les aidera à comprendre un cours, à poser des questions, à assister à des conférences et à des congrès, à faire un exposé oral.

Enfin, la compétence orthographique devraient leur permettre de prendre des notes lors des cours, de rédiger un mémoire.

Au bout de ce parcours conceptuel, nous ne pouvons que constater l'impact du FOU sur les démarches à suivre et l'élaboration d'activités didactiques.

De cette façon, nous formulons l'hypothèse de travail suivante : seule une formation qui prend en compte les besoins des apprenants concernés peut s'avérer efficace et adéquate.

2. Un environnement spécifique : Le FOU à la faculté de Droit de l'université Démocrite

La problématique de notre travail porte sur l'interrogation suivante :

Quelle didactique du FOU adopter pour réaliser une formation efficace et adéquate répondant aux besoins des apprenants concernés ?

De cette façon, notre hypothèse principale est qu'il est nécessaire d'adopter une formation sur mesure qui nous amène à nous pencher sur les caractéristiques des étudiants ciblés et sur la place du cours de français au programme d'études de la faculté.

2.1. Les caractéristiques du public étudiant

Les étudiants de la Faculté de Droit sont, dans leur grande majorité, hellénophones. Ils ont été

admis après leur réussite aux examens panhelléniques¹, ont entre dix-huit et dix-neuf ans et sont censés avoir le niveau B2 du CECRL. Souvent, avant même de s'inscrire au cours de FOU, ils s'interrogent sur les efforts exigés pour réussir aux examens puisqu'il s'agit d'un cours optionnel. En prenant ce cours, ils veulent enrichir leur formation, améliorer leur CV ou espèrent obtenir une bourse d'études.

2.2. La place du cours de français dans le cursus des études de la Faculté de Droit

La Faculté de Droit assure l'enseignement du français et de l'anglais et ces cours sont optionnels. Les cours débutent en octobre et se terminent en mai. Chaque cours de FOU est enseigné sur deux semestres (une année académique). Trois cours de FOU sont proposés, correspondant respectivement à la première année du cursus d'études, à la deuxième et à la troisième année. Les étudiants peuvent passer les examens en juin ou en septembre et la moyenne des notes des trois années est prise en compte dans la note finale du diplôme.

3. La méthodologie retenue

3.1. Un outil méthodologique : le questionnaire

À travers le questionnaire, l'enseignant peut mieux connaître son public et organiser son enseignement. Les questions qui y sont posées permettent de prendre connaissance du parcours d'apprentissage de ses futurs apprenants ainsi que de l'idée qu'ils ont de leur niveau en français et de leurs besoins langagiers.

Questionnaire utilisé :

1. Pendant combien d'années avez-vous étudié le français ?
2. Dans quel type d'établissement ? :
 - au collège/lycée
 - dans un frontistirio (centre de langues)
 - dans un institut français
 - en cours privés
 - autre
3. Possédez-vous un diplôme de langue française ? Si oui, lequel ?
4. Vous avez choisi ce cours optionnel dans le but de :
 - participer à la mobilité étudiante
 - vous inscrire à un master dans une université francophone
 - garder le contact avec le français
5. Pensez-vous que ce cours vous aidera à :
 - lire et comprendre des documents juridiques écrits en français
 - rédiger en français des résumés/compte rendus d'articles, de traités
 - suivre des cours magistraux en français et prendre des notes
 - comprendre des questions en français et à en poser
 - faire des exposés oraux devant un auditoire francophone

3.2. Dépouillement des résultats

Pour ce qui est des certifications en français, nous avons constaté que tous les étudiants en possèdent une.

Plus précisément :

- 18% des étudiants possèdent l'ancien DELF I et ont étudié le français pendant 3-4 ans ;
- 82% des étudiants ont obtenu le Delf b2 et le Dalf C1 et ont étudié le français entre 5 et six ans.

Par ailleurs, tous les étudiants ont déjà étudié le français : 41% en cours privés, 31% dans un frontistirio et 28% dans un institut français.

S'agissant enfin de leur choix de suivre le cours de français, nous avons constaté que

- 27% suit ce cours simplement pour garder le contact avec le français ;
- 73% des étudiants souhaitent participer à la mobilité estudiantine et 55% souhaitent s'inscrire à un Master dans une université francophone.

Enfin, voilà comment nos étudiants réagissent à la question « En quoi ce cours vous sera utile ? » : 82 % des étudiants désignent comme besoin « lire et comprendre des documents juridiques en français, comprendre et poser de questions, suivre des cours magistraux », et 27 % « rédiger des résumés, des compte rendus d'articles et de traités ». Aucun étudiant n'a répondu que ce cours l'aiderait à faire des exposés devant un auditoire français.

4. Propositions d'activités. Quelques exemples.

À partir des données collectées, l'enseignant doit envisager les situations de communication à exploiter, les savoir-faire langagiers à faire développer aux étudiants en priorité et construit des activités. Ces activités visent des compétences communicatives et ont comme support des documents authentiques et des objectifs précis.

Nous allons, dans cette partie, essayer de proposer quelques exemples d'activités qui pourraient être utilisées pour l'enseignement du français à des étudiants futurs juristes.

Activité 1 de compréhension écrite

Public cible : Étudiants en première année d'études

Compétence visée : compétence pragmatique/discursive

Consigne :

Vous avez téléchargé l'article « La police propose, le parquet dispose » mais l'ordre du texte a été bouleversé.

Vous remettez les paragraphes dans le bon ordre.

Document de référence : Article « La police propose, le parquet dispose », par Michael Chetrit in *Le monde.fr*/ 05.02.10

- A) Ce que l'on oublie pourtant de dire, c'est qu'il appartient aux procureurs de contrôler les mesures de garde à vue selon l'article 41 du code de procédure pénale (...). Mais, s'agissant du parquet, il existe une statistique bien plus scandaleuse passée inaperçue.
- B) On croyait que le nombre des gardes à vue avait augmenté de 50% en peine cinq ans, soit passant près de 1% de la population (...) C'est donc à un dédoublement du nombre de gardes à vue... pour atteindre le chiffre de 800.000 en 2008.
- C) Alors que, en 2002, 70% des 1,5 million de plaintes déclarées « poursuivables » par le parquet étaient déférées devant le tribunal correctionnel... Ce taux a bondi en 2008 (...) Le parquet est-il une simple chambre d'enregistrement ?

- D) Depuis le début de la polémique sur les gardes à vue, la police et les directives des ministres sont pointées du doigt. (...) Mais comme le dénonce le syndicat des gardiens des paix « c'est le gouvernement qui... comme un indicateur essentiel de l'activité des services ».
- E) Le parquet, qui apprécie l'opportunité des poursuites, est ainsi de moins en moins ...en profondeur si le prévenu est coupable ou innocent. (...) Le parquet a pour coutume notoire... éludant tous les faits de nature à le disculper.
- Indiquez, ici, le bon ordre des paragraphes 1 :..... 2 : 3 :..... 4 : 5 :.....

Activité 2 de compréhension écrite

Public cible : Étudiants en première année

Compétence visée : compétence linguistique/ lexicale

Consigne :

Votre ami Dimitri a imprimé certains articles de la « Convention européenne des droits de l'homme » mais certains mots ne sont pas lisibles. Pouvez-vous l'aider à trouver les mots qui manquent parmi les mots proposés ?

Convention européenne des droits de l'homme

Art.6 droit à un recours effectif

1. Toute personne dont les droits et libertés reconnus dans la Convention ont été violés a droit à un ?..... effectif devant une instance nationale.
a. Recours b. requérant c. jugement
2. Art. 28. Un comité ?..... d'une requête individuelle introduite en vertu de l'article 34 peut la déclarer irrecevable ou la rayer.
a. statué b. saisi c. jugé
3. Art. 29. Si aucune décision n'a été prise en vertu des articles 27 et 28 une chambre se prononce sur la ?..... et le fond des requêtes.
a. réquisition b. compatibilité c. recevabilité (<http://echr.coe.int>)

Activité 3 de production écrite

Public cible : Étudiants en deuxième année

Compétence visée : compétence pragmatique et compétence lexicale

Consigne :

Après avoir lu dans le Monde.fr l'article la « Réforme de la garde à vue : Ne pas tomber de Charybde en Skyla » vous participez au forum en ligne en exprimant votre avis sur le sujet. (120-130 mots)

Activité 4 de compréhension écrite

Public cible : Étudiants en deuxième année

Compétence visée : compétence pragmatique/discursive

Consigne :

Vous devez faire un exposé sur la Cour de Cassation en France.

Lisez le texte ci-dessous et vérifiez si les informations rapportées par votre amie Catherine sont confirmées par le texte.

A. Information confirmée B. Information démentie C. Ce n'est pas dit sans le texte

Le Conseil d'état est juge d'appel et juge de cassation

À la différence des tribunaux de l'ordre judiciaire pour lesquels dans certains domaines l'appel n'est pas possible, les décisions des tribunaux administratifs et des conseils du contentieux des territoires d'outre mer peuvent toujours être déférées en appel au Conseil d'état.

Quelle que soit l'importance du litige, cet appel peut être interjeté dans le délai de deux mois par l'administration ou par le particulier. Il n'empêche pas l'administration d'exécuter le jugement de première instance. Le conseil d'état, en tant que juge d'appel reprend alors l'examen intégral de l'affaire. Il peut reformer ou confirmer la décision qui lui est déférée. S'il la reforme il substitue définitivement sa propre décision à celle du juge de première instance

1. Il y a des tribunaux dont les décisions ne font pas sujet d'appel
2. Pour les tribunaux administratifs les décisions peuvent être remises en examen au conseil d'état
3. La décision du premier tribunal ne peut pas être exécutée s'il y a recours au Conseil d'État
4. Si le conseil d'état reforme la décision il demande la substitution de la décision de la première instance

Activité 5 de médiation écrite

Public cible : Étudiants en troisième année

Compétence visée : compétence discursive

Consigne :

Vous venez de lire l'article « Le droit international et le contrôle des mercenaires et des compagnies militaires privées » (Conflits.org) qui est susceptible d'intéresser votre ami Despina, étudiante en Droit et qui prépare son exposé oral sur les conflits en Europe et la violation des droits fondamentaux. Vous lui en rapportez l'essentiel dans un mail. (80 mots environ)

Activité 6 de compréhension orale/prise de notes

Public cible : Étudiants en première/deuxième année

Compétence visée : compétence linguistique (phonologique/grammaticale/lexicale)

Consigne :

Un professeur invité de l'Université de Rennes a donné une conférence sur le Conseil Constitutionnel.

Votre camarade Dimitri vous demande de comparer ses notes aux vôtres

Le Conseil Constitutionnel

Le Conseil Constitutionnel est composé de neuf membres. Il se renouvelle par tous les trois ans. Les membres sont respectivement par le Président de la République Les Conseillers nommés prêtent serment devant le Président de la République. La fonction de conseiller est avec celle de membre du gouvernement ou du conseil économique

Compétences du conseil constitutionnel

Une compétence juridictionnelle qui comprend deux contentieux.

a) un contentieux et b) un contentieux électoral et

Types de décision

On distingue les décisions relatives au contrôle de constitutionnalité des normes qui sont classées DC (.....) et les décisions portant sur la répartition des compétences entre les pouvoirs, associées aux lettres L et Législatif) ou FNR (.....). L'effet des décisions en matière de contentieux électoral varie.

Activité 7 de production orale

Public cible : Étudiants en troisième année

Compétence visée : compétence pragmatique

Consigne :

Vous êtes étudiant érasmien à la faculté de droit de Bordeaux et vous devez faire un exposé oral sur les fonctions du Président de la République en France et en Grèce.

Conclusion

Notre étude nous a amené à identifier les besoins d'un public spécifique de FOU, à savoir, des étudiants futurs juristes, ce qui a facilité le choix des compétences à travailler en classe de langue. Ces compétences ont constitué les objectifs à atteindre à travers les différentes activités didactiques proposées dans la dite formation FOU.

Ce sont, donc, les besoins clairement définis par les apprenants, eux-mêmes, qui nous ont permis de déterminer les situations de communication dans lesquelles l'étudiant aurait à agir en français. En effet, pour s'engager dans un tel projet d'enseignement/apprentissage en milieu universitaire, l'enseignant doit identifier les besoins spécifiques du public visé et les traduire en objectifs et contenus de cours.

Cependant, il va de soi, qu'une telle démarche didactique est étroitement liée à la formation initiale et continue de l'enseignant.

Références bibliographiques

CARTON F., 2008, « Des langues de spécialité au français a objectif spécifique » in BERTRAND O. ET SCHAFFER I., *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques*, Paris, Éd.de l'École Polytechnique, 39-48.

- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner évaluer*, Paris, Didier.
- MANGIANTE J.M., PARPETTE C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Éd. Hachette.
- MANGIANTE J.M., 2008, « Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle » in BERTRAND O. ET SCHAFFER I., *Le français de spécialité-Enjeux culturels et linguistiques*, Paris, Éd. de l'École Polytechnique, 83-92.
- MOURLHON-DALIES F., 2008, « Langue de spécialité et logiques professionnelles : enseigner le français en fin de cursus professionnalisant » in BERTRAND O. ET SCHAFFER I., *Le français de spécialité-Enjeux culturels et linguistiques*, Paris, Éd. de l'École Polytechnique, 71-80.

Note

- ¹ Il s'agit du concours national qui permet, sur la base d'un *numerus clausus*, l'accès à l'enseignement supérieur.

Un projet européen TST-ID (2008-2009)*
Promouvoir le dialogue interculturel :
technologies linguistiques et vocales
pour améliorer l'apprentissage des langues-cultures

Hüseyin GÜMÜŞ

Université de Marmara

Le projet TST-ID sur la langue et la culture qui vise la meilleure compréhension de l'autre envisage la création des méthodes d'apprentissage électroniques pour quelques-unes des langues et cultures comme le français, le turc, le roumain, le slovaque et le néerlandais. Des partenaires de 5 pays européens en profitent des technologies linguistiques et vocales les plus récentes développent 9 modules d'apprentissage à distance. Ces méthodes se caractérisent par une approche contrastive : la langue maternelle de l'apprenant est le point de départ de l'apprentissage de la nouvelle langue. La langue/culture maternelle, et d'autres langues acquises facilitent l'apprentissage de la nouvelle langue. Chaque module combine une 'langue source' avec une 'langue cible'. Les modules développés ciblent le niveau de compétence communicative débutant (A1-A2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*). Les modules sont mis en accès sur internet, sur une plate-forme d'apprentissage en ligne afin de permettre aux apprenants d'assurer le suivi de tous les efforts d'apprentissage individuels et de fournir une aide individualisée sous forme d'e-coaching, qu'elle soit écrite ou orale. Ils se caractérisent également par une interface d'apprentissage multimédia, une typologie d'exercices avec illustrations et photos, une progression graduelle, une grande flexibilité, un feedback ciblé sur les fautes commises, un dictionnaire didactique électronique, une sonorisation des textes, des aides d'apprentissage pour les apprenants malvoyants ou en difficulté de lecture comme les dyslexiques (texte-to-Speech et agrandissement de l'écran).

1. Les partenaires du projet

Belgique

- Universiteit Hasselt – Centrum Toegepaste Linguïstiek, Diepenbeek (Contractant et Coordinateur), Brainlane, Genk, Faculté Polytechnique de Mons (UMons), Bergen, Provinciaal Centrum voor Volwassenonderwijs – Moderne Talen, Hasselt

Roumanie

- Universitatea din Bucuresti, Boekarest

Slovaquie

- Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Bratislava

Turquie

- Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Istanbul
- Fransızca Öğretmenleri Derneği, Istanbul

* Voir <http://www2.uhasselt.be/tst-id/francais/>

TST-ID est un projet européen ciblant les langues et cultures et cadrant dans le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, "programme transversal - Langues". Ce projet envisage la création de méthodes d'apprentissage électroniques pour quelques-unes des langues et cultures moins connues que compte l'Europe, comme le slovaque, le roumain, le turc et le néerlandais. Des partenaires de 5 pays européens différents développent 9 modules d'apprentissage innovateurs, interactifs, multimédia qui conviennent à l'apprentissage à distance et qui profitent des technologies linguistiques et vocales les plus récentes. Votre langue/culture maternelle, et d'autres langues que vous connaissez éventuellement, facilitent l'apprentissage de la nouvelle langue ou au contraire vous amènent à commettre des fautes d'interférence spécifiques, auxquelles il convient donc de prêter une attention particulière.

Chaque module combine donc une langue maternelle ou "langue source" avec une "langue cible".

Les combinaisons suivantes de langues sont prévues :

français-néerlandais	roumain-néerlandais
français-turc	néerlandais-français
néerlandais-slovaque	turc-néerlandais
slovaque-néerlandais	turc-français
néerlandais-roumain	

Pour plus d'informations : info@commart.be

Les modules d'apprentissage Linguacom se caractérisent par :

1. une interface et un environnement d'apprentissage dynamiques, modernes et multimédia, une typologie d'exercices très variée, de nombreux fichiers audio, illustrations et photos, qui permettent d'acquérir les différentes compétences linguistiques,
2. leur progression didactique graduelle, avec pour objectif final la communication correcte et aisée dans des situations réelles et authentiques,
3. leur grande flexibilité : vous pouvez composer votre propre trajet d'apprentissage basé sur les situations de communication rencontrées le plus souvent, vous pouvez vous concentrer sur les exercices ou plutôt sur la théorie, vous pouvez écouter tous les textes du module,
4. une série d'aides pratiques, comme le feedback ciblé sur les fautes commises, un dictionnaire didactique électronique, la sonorisation des textes,
5. des aides d'apprentissage pour les apprenants malvoyants ou en difficulté de lecture, comme les dyslexiques : Text-to-Speech (la lecture de textes par le système dans une prononciation quasi « naturelle ») et agrandissement de l'écran.

2. Approche didactique

Les méthodes d'apprentissage Lingu@com correspondent aux niveaux **A1 et A2** du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - niveau débutant).

2.1. Communicatif : L'objectif premier des modules est l'acquisition d'une compétence

communicative. Ils apprennent à *communiquer correctement dans des situations authentiques de la vie quotidienne* avec une attention particulière pour **le contexte culturel spécifique**. C'est selon cette approche que les exercices et les fiches théoriques ont été conçus. Chaque unité est caractérisée par une progression didactique réfléchie. Chaque bloc d'unités est clôturé par un test récapitulatif qui permet de vérifier les compétences acquises.

2.2. Contrastif-constructiviste : Le deuxième principe de base de Lingu@com est l'approche contrastive et la construction de nouvelles connaissances et aptitudes sur base des connaissances acquises. L'apprentissage d'une nouvelle langue est plus aisé lorsqu'on connaît ses difficultés spécifiques en regard de la langue maternelle. Les instructions ne doivent pas constituer un obstacle. Elles ont donc été rédigées dans la langue de l'apprenant. Dans les exercices comme dans les fiches théoriques, la langue et la culture cibles sont toujours décrites *en comparaison* avec la langue maternelle et la culture de l'apprenant. De cette manière, les connaissances linguistiques existantes de ce dernier sont prises en compte. En effet, les *correspondances entre les langues* facilitent l'apprentissage et les *différences induisant des fautes d'interférence* sont particulièrement mises en lumière.

2.3. Flexibilité-styles d'apprentissage : Les modules peuvent être abordés de 2 manières différentes: l'apprenant peut choisir un apprentissage inductif en réalisant d'abord les exercices pour ensuite travailler la théorie et les structures quand c'est nécessaire. Il peut également opter pour un apprentissage plus analytique en apprenant d'abord la théorie (fiches grammaticales, lexicales, communicatives et culturelles) et effectuer au fur et à mesure les *exercices correspondants*. Pour exercer les activités et revoir la théorie un clic de souris suffit. L'apprenant peut ainsi élaborer son propre parcours d'apprentissage.

Grâce à l'intégration de la technologie *Text to Speech* (synthèse vocale), l'apprenant peut faire prononcer à voix haute n'importe quel texte présent à l'écran par une voix de synthèse. Cela peut constituer une aide pour les personnes préférant l'apprentissage audio, mais c'est surtout utile pour les apprenants touchés par un handicap visuel ou ayant des problèmes de lecture comme la dyslexie. L'apprenant peut donc faire prononcer chaque mot du module et *exercer sa propre prononciation* en imitant le modèle. Le dialogue de base de chaque unité est lu ligne par ligne par les voix de synthèse et la traduction est synchronisée.

Les textes des pages de théories et des 4 principaux types d'exercices textuels peuvent également être écoutés. C'est même possible pour le texte que l'apprenant encode lui-même. L'apprenant peut de cette manière *entendre certaines erreurs* qui auraient échappé à sa vigilance. Les erreurs inaudibles, comme l'utilisation fautive d'homophones, sont corrigées par le système de correction de *Lingu@com*.

Les modules d'apprentissage Lingu@com ont été mis au point grâce au programme auteur pour contenus e-learning Lingu@tor (<http://www.commart.be>).

La technologie a été enrichie de fonctionnalités **Text-to-Speech**, qui permet la conversion automatique de textes en voix de synthèse. Chaque dialogue est lu ligne par ligne et la traduction synchronisée s'affiche. **TTS-Text-to-Speech** offre une accessibilité maximale aux modules d'apprentissage pour les utilisateurs qui ont une vue affaiblie des problèmes de lecture comme la dyslexie et qui préfèrent l'apprentissage auditif. Par ailleurs, l'écran peut être agrandi facilement selon les besoins de l'utilisateur.

Les modules d'apprentissage utilisent différents types de feedback :

- **correction immédiate** de l'exercice avec un score et les réponses correctes,
- **correction détaillée** des exercices écrits,
- **feedback orienté** avec indication des erreurs et des réponses correctes,
- **explication** dans les fiches grammaticales et culturelles,
- **vocabulaire supplémentaire** dans les fiches lexicales et communicatives,
- **dictionnaire électronique** dans lequel tout le vocabulaire des modules peut être retrouvé et écouté.

3. Conception des modules

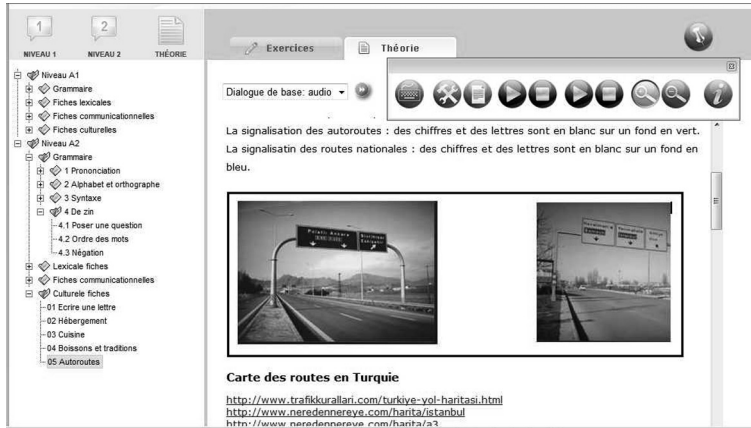
La méthode de formation Lingu@com a été créée dans le cadre du projet européen « TST-ID, Promouvoir le Dialogue Interculturel : les technologies linguistiques et vocales pour améliorer l'apprentissage des langues-cultures » (2008-2009), subventionné par le Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, (AC2 "Langues") (<http://www.commart.be>).

Auteurs du module FR-TR : Hüseyin.GÜMÜŞ, Füsün SAVLI et Yaprak Turkan YUCELSIN de l'Université de Marmara, Faculté Atatürk de Pédagogie, Département de Didactique du Français Langue Étrangère, Istanbul/Turquie. Ils ont travaillé à partir du module-mère NL-FR développé par l'Universiteit Hasselt-Centrum Toegepaste Linguïstiek (Anouk Gelan, Willy Clijsters ont également participé au développement des modules-mères : les partenaires du projet TST-ID, ainsi que S. Resmi, V. Grisez, J.-M. Hilson).

Lorsque vous cliquez sur 'Exercices' ou 'Théorie', l'arborescence correspondante apparaît sur la gauche.

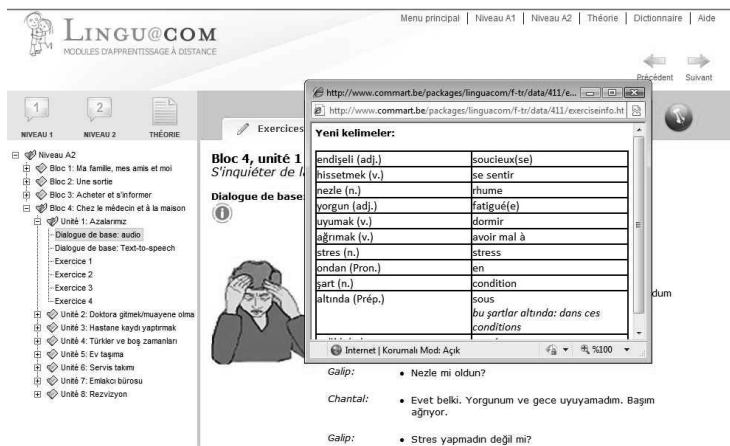
The screenshot shows the LINGU@COM interface. At the top left is the logo with a cartoon character and the text 'LINGU@COM MODULES D'APPRENTISSAGE À DISTANCE'. At the top right is a 'RETOUR' button with a left-pointing arrow. Below the header, there are two main columns: 'EXERCICES' and 'ÉTUDIER'. Under 'EXERCICES', there are three buttons: 'EXERCICES NIVEAU A1' (with a '1' icon), 'EXERCICES NIVEAU A2' (with a '2' icon), and 'MODE D'EMPLOI' (with a '?' icon). Under 'ÉTUDIER', there are two buttons: 'THÉORIE' (with a pencil icon) and 'DICTIONNAIRE' (with a book icon). Each button contains a brief description of the content.

Le **dictionnaire électronique** a été développé sur base du cours. Vous pouvez y rechercher un mot, une partie de mot ou une traduction ou même parcourir le dictionnaire complet.



Les fiches grammaticales proposent un *compte-rendu complet* de la *grammaire* qu'il faut connaître pour le niveau concerné. La grammaire est expliquée de manière contrastive : la langue source et la langue cible sont comparées et on attire surtout l'attention sur les difficultés rencontrées par les locuteurs de la langue source avec l'apprentissage de cette langue cible. Des phrases sont toujours données en exemple, accompagnées de leur traduction.

Les fiches lexicales proposent des listes de vocabulaire autour de thèmes bien définis (aide + approfondissement des exercices).



Les fiches communicatives contiennent des *formules et expressions* utilisées dans des *contextes communicatifs* donnés (aide + approfondissement des exercices).

Les fiches culturelles donnent des compléments d'*information sur la culture cible* (histoire, usages, ...) avec des exemples langagiers concrets et des illustrations.

Fransa ve Belçika'da Yemek öğünleri

Bütün kültürlerde olduğu gibi Belçika'da da üç ana yemek öğünü vardır. Ancak yemek öğünlerinin adları, Valon bölgesine ve Flaman bölgesine göre farklı bir biçimde ifade edilir:

Türkiye	Fransa	Belçika Valon Bölgesi	Belçika Flaman Bölgesi
kahvaltı	petit déjeuner	petit déjeuner	déjeuner
öğle yemeği	déjeuner	déjeuner	diner
akşam yemeği	diner	diner	souper

Là aussi, la culture source et la culture cible sont confrontées l'une à l'autre. Vous pouvez ouvrir la théorie en développant les éléments principaux et en cliquant sur les titres qu'ils contiennent. La plupart du temps, un menu hypertexte situé juste en dessous du titre permet de se déplacer rapidement dans le contenu de la page de théorie.

4. De la théorie aux exercices

Après avoir parcouru une fiche théorique, vous pouvez vous exercer. Dans la partie supérieure de l'écran, cliquez sur 'Exercices'. Dans le menu déroulant apparaît la liste des exercices associés. Sélectionnez et cliquez sur l'un d'entre eux pour y accéder. L'exercice s'affiche désormais à droite, mais l'arborescence de la rubrique théorie reste active sur la gauche. Les exercices de cette liste que vous avez déjà accomplis sont marqués en rouge. Vous pouvez toujours retourner vers la fiche théorique en cliquant sur l'onglet vert 'Théorie' ou en choisissant 'Retour' dans le menu déroulant.

4.1. Utilisation et fonctionnement des exercices

Build-it (construction de texte)

Clock-it (combiner contre la montre)

Cloze-it (texte à trous)

Comb-it (liste déroulante)

Cross-it (mots croisés)

Deform-it (révéler l'image)

Dictate-it (dictée)

Dump-it (combinaisons multimedia)

Gap-it (cliquez-glissez)

List-it (glisser à partir d'une liste)

MultipleChoice (choix multiple)

Name-it (nommez-le)

Pronounce-it (répondez et enregistrez-vous)

Sort-it (écoutez et remettez dans l'ordre)

Spot-it (cliquez-glissez sur l'image)

TextToSpeech (TTS)

Translate-it (traduction écrite)

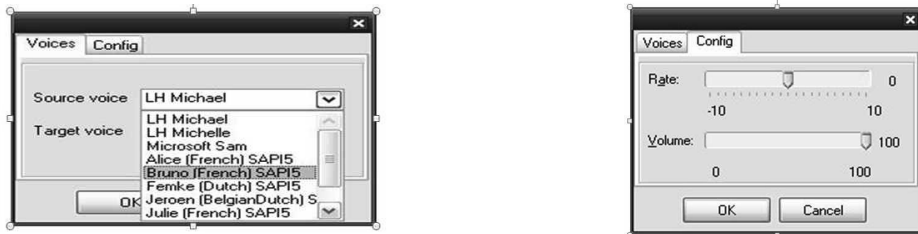
4.1.1. Boutons de fonction

Clavier virtuel

Certains caractères spéciaux (lettres comportant des signes diacritiques) ne sont pas sur tous les claviers. Le clavier virtuel vous permet de cliquer sur les caractères désirés pour les ajouter dans la zone d'écriture (exercices dans lesquels vous devez entrer vous-même du texte).



Logiciel Text-to-Speech : écouter le texte à voix haute


La plupart des éléments textuels des modules Lingu@com peuvent être prononcés par une voix de synthèse, que ce soit **dans les exercices ou dans les fiches théoriques** (dans la langue maternelle comme dans la langue étudiée). Il suffit de sélectionner le texte que l'on veut entendre. Ce bouton vous permet de configurer les langues pour l'application TTS.




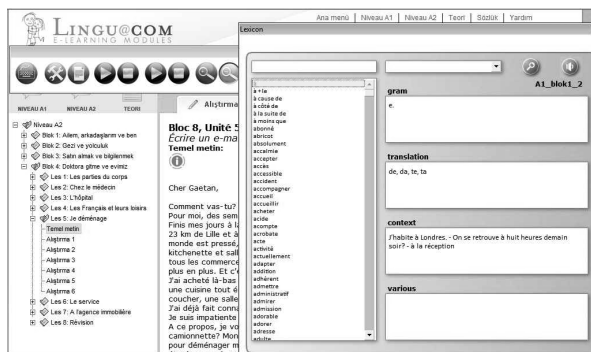
Sous l'onglet "Voices", vous pouvez sélectionner un locuteur de votre langue maternelle dans la liste "Source Voice", ainsi qu'un locuteur de la langue cible (langue étudiée) dans la liste "Target Voice".

Sous l'onglet "Config", vous pouvez en outre régler la vitesse des voix grâce à la zone "Rate". Vous pouvez également modifier le volume dans cet onglet.

  À l'aide de ces boutons, vous pouvez faire prononcer le texte que vous avez **sélectionné à la souris** (lettres, parties de mots, mots, combinaison de mots, phrases). Les premiers boutons de lecture et d'arrêt contrôlent la voix que vous avez choisie pour la langue maternelle; les autres contrôlent la voix de la langue cible.

 La langue correspondante s'affiche dans une info bulle au-dessus du bouton. Un léger temps d'attente est possible avant le début de la prononciation. Vous devez également attendre la lecture complète du texte avant de continuer.



 **Lexique :** À tout moment, vous pouvez rechercher de l'information sur un mot dans le dictionnaire électronique, et ce de différentes manières :



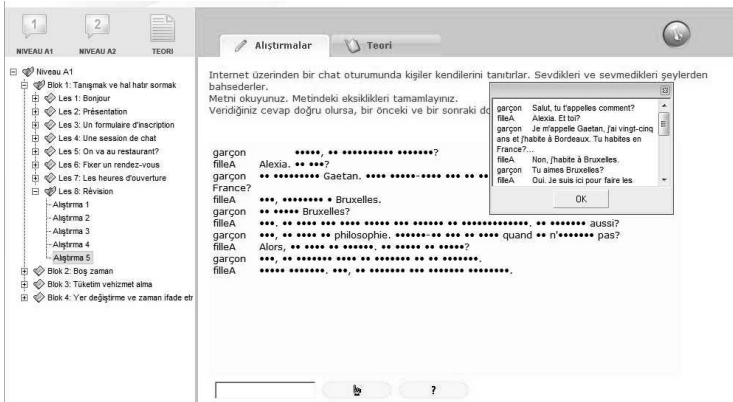
Cliquez sur le bouton Lexique. Saisissez dans la case un mot, une partie de mot ou une traduction et lancez la recherche (sélectionnez éventuellement le champ dans lequel vous souhaitez rechercher, par ex. Traduction).


Cliquez sur le bouton Lexique. Tapez la première lettre de l'alphabet et faites défiler l'entièreté du dictionnaire.

Sélectionnez un mot à la souris dans l'exercice en cours. Cliquez sur le bouton Lexique et le dictionnaire s'ouvre directement sur l'information concernant le mot sélectionné. Il peut arriver que le programme affiche plusieurs formes semblables à celle que vous avez sélectionnée. Dans ce cas, choisissez vous même le mot recherché.


  **Agrandissement de l'écran :** Si vous éprouvez des difficultés pour lire le texte des exercices ou de la théorie, vous pouvez agrandir l'écran de l'interface. Cliquez sur la loupe marquée d'un **plus**. Si vous désirez au contraire afficher plus de texte à l'écran, vous pouvez dézoomer à l'aide de la loupe marquée d'un moins.

4.1.2. Build-it (construction de texte)



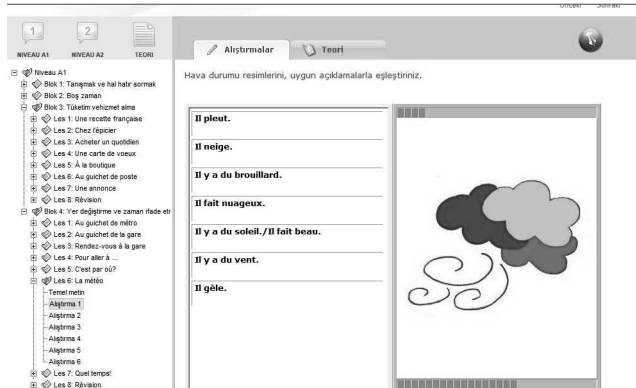
Rétablissez le document en tapant les mots manquants dans la case. Les mots corrects apparaissent à la place des points et quelques mots supplémentaires sont donnés également. Il est possible de lire d'abord le document pendant un temps limité (cliquez sur  ?).

Correction :

Les réponses correctes apparaissent, les mots absents du texte n'apparaissent pas.  Demandez la correction via le bouton de validation.

4.1.3. Clock-it (combiner contre la montre)

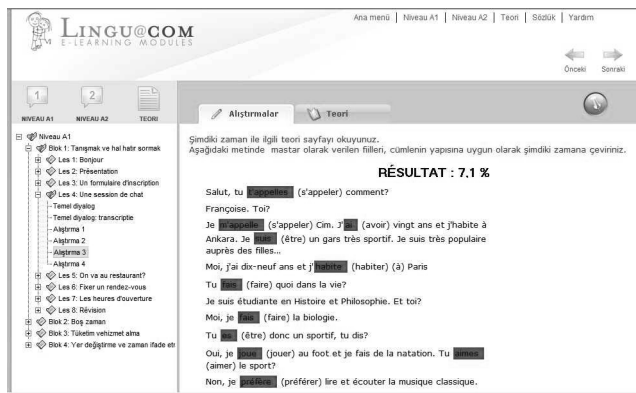
Exercice de vocabulaire. Glissez les images sur les mots/descriptions en un temps limité. Un décompte du temps apparaît en haut pour l'exercice complet ; une autre en bas image par image.



Correction :


- La correction apparaît sous la forme d'un pourcentage après le placement de la dernière image ou une fois que le temps est écoulé.
- Vous avez un seul essai.

4.1.4. Cloze-it (texte à trous)






Placez le curseur dans une case et tapez-y les mots manquants. Vous pouvez passer à la case suivante grâce aux touches de tabulation ou en cliquant dans la case avec la souris. Pour certaines zones à remplir, une aide est disponible : cliquez sur le bouton contenant une astérisque * pour la consulter. Lorsqu'il y a un point d'interrogation ? en regard de la case, il vous est possible d'obtenir la première lettre.

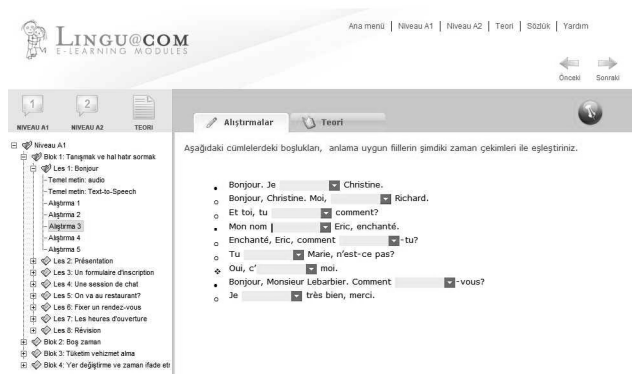
Correction :

- Vous pouvez demander la correction en cliquant sur le bouton . Les réponses correctes apparaissent en vert et les mauvaises en rouge.
- Le score est donné en pourcentage pour l'exercice complet.
- Si vous tentez un deuxième essai, vous pouvez consulter une fiche d'aide. Elle est

accessible en cliquant sur  à droite de la case à remplir.




- Cliquez à nouveau sur  pour obtenir une seconde correction. Un nouveau pourcentage apparaît pour le deuxième essai. Le bouton jaune se transforme en . Cliquez dessus pour obtenir les réponses correctes.
- Text-to-Speech :  lorsque vous avez encodé un mot, vous pouvez faire prononcer la phrase entière par la voix de synthèse, y compris ce que vous avez écrit vous-même. Sélectionnez la phrase ou un groupe de mots et cliquez sur le bouton Play. Cela vous permet de contrôler si vous avez fait des fautes d'orthographe lorsqu'elles sont audibles. Vous pouvez également utiliser cette fonctionnalité pour vérifier et reproduire la prononciation de mots particuliers, de parties de mots ou d'expressions.

4.1.5. Comb-it (liste déroulante)

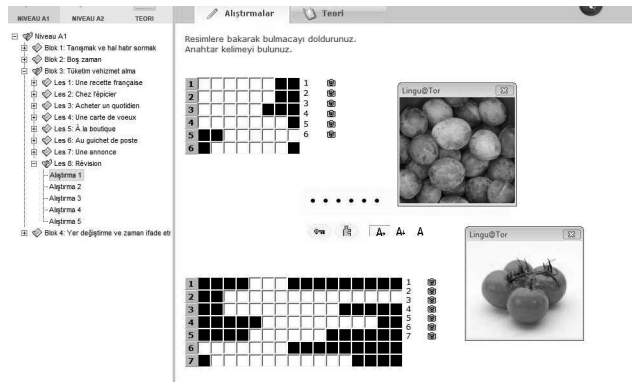


Cliquez sur la flèche située à droite de la zone colorée et choisissez dans le menu déroulant l'élément qui convient dans le contexte. La forme sélectionnée (forme lemmatique) doit encore parfois être modifiée (conjuguer le verbe par exemple).

Correction :


- Lorsque toutes les zones sont remplies, Le bouton de correction  apparaît en dessous. Les éléments corrects s'affichent en vert, les erreurs en rouge.
- Cliquez sur le même bouton  pour essayer une seconde fois. Seuls les éléments erronés disparaissent.
- Demandez à nouveau la correction. S'il y a encore des erreurs, vous pouvez essayer une troisième fois.
- Après la correction du troisième essai, cliquez sur le bouton  pour afficher votre score ainsi que la solution. La correction des éléments toujours fautifs après la dernière tentative s'affiche en bleu. Un passage du curseur sur ces éléments ouvre une info-bulle contenant vos deux essais fautifs.

4.1.6. Cross-it (mots croisés)

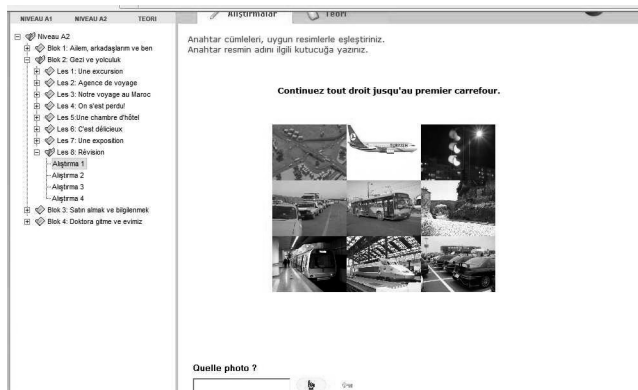


Des questions ou des descriptions (texte, son ou image) sont affichées à droite de la grille. Cherchez les solutions et remplissez la grille. Si toutes vos réponses sont correctes, vous découvrez le mot-clé. Les lettres du mot clé apparaissent automatiquement en pointillés.

Correction :


À la fin des mots-croisés, cliquez sur le bouton de correction . Votre score en pourcentage apparaît en haut.


4.1.7. Deform-it (révéler l'image)



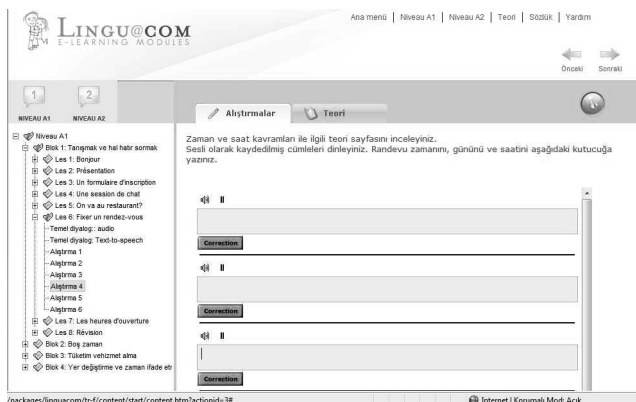
Glissez les éléments qui apparaissent au-dessus de la grille de photos sur l'image correspondante. Chaque bonne réponse fait apparaître un morceau de la photo cachée. Lorsque vous savez ce que cette photo représente, tapez votre proposition dans la case située en dessous.

Correction :

- Cliquez sur le bouton de correction  pour valider votre réponse.
- Vous avez deux essais supplémentaires.


- Après la dernière tentative, le bouton change : . Vous pouvez cliquer dessus pour obtenir la solution.
- Votre résultat final apparaît en pourcentage.


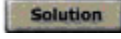
4.1.8. Dictate-it (dictée)



Écoutez l'enregistrement sonore et écrivez tout ce que vous entendez dans la zone correspondante.

Correction :

Après avoir transcrit la phrase, cliquez sur le bouton de correction . Les erreurs s'affichent en rouge et sont barrées. Les éléments corrects s'affichent en vert. Les mots manquants sont indiqués par des points de suspension. Si des mots sont corrects, mais ne sont pas à la bonne place, des flèches indiquent le déplacement à opérer.

Vous avez deux essais supplémentaires avant de pouvoir demander la correction. Utilisez les boutons  et .

4.1.9. Text-to-Speech :

Lorsque vous avez encodé une phrase, vous pouvez la faire prononcer par la voix de synthèse. Sélectionnez la phrase ou un groupe de mots et cliquez sur le bouton Play. Cela vous permet de contrôler si vous avez fait des fautes d'orthographe lorsqu'elles sont audibles. Les erreurs non audibles, comme l'utilisation d'homophones, sont corrigées par le système correctif de Lingu@tor.

Vous pouvez également utiliser cette fonctionnalité pour vérifier et reproduire la prononciation de mots particuliers, de parties de mots ou d'expressions.

Conclusion

Le projet TST-ID « Promouvoir le dialogue interculturel : technologies linguistiques et vocales pour améliorer l'apprentissage des langues-cultures » envisage la création des méthodes d'apprentissages dans une situation de jeu électronique sans avoir besoin de recourir aux livres.

Enseigner avec un tableau blanc interactif à des élèves du primaire

Annick HATTERER

Elèves plus attentifs, participation accrue, curiosité attisée : de nombreux enseignants ont constaté que l'introduction du tableau blanc interactif (TBI) dans les salles de cours augmentait significativement la motivation intrinsèque des apprenants¹. L'aspect ludique de cet outil multimédia attire particulièrement les jeunes enfants et permet aux enseignants de dynamiser leurs cours. Comment optimiser son enseignement avec un TBI ? Quels sont les outils dont dispose actuellement le professeur de FLE ? Quels usages pédagogiques du TBI au primaire ?

Dans notre atelier « *Enseigner avec un tableau blanc interactif (TBI) à des élèves du primaire* », nous nous sommes attachés à faciliter la tâche des professeurs en leur proposant de se familiariser au maniement du TBI, de prendre connaissance des fonctions de bases du logiciel propriétaire (dans notre cas présent *Notebook 10 de Smarti*) et de s'essayer à la création d'exercices interactifs. Nous avons aussi présenté, rapidement, les manuels numériques à destination du primaire et des cédéroms ou sites francophones favorisant l'apprentissage du français. Enfin, à partir d'activités à réaliser en cours, nous avons cherché à montrer concrètement comment l'interactivité encourage les interactions.

1. Pourquoi utiliser un TBI ?

Directement relié à un ordinateur et associé à un système de projection audio-visuelle, le tableau blanc interactif permet à l'enseignant de disposer d'un tableau d'écriture augmenté des possibilités du multimédia. Nous ne nous étendrons pas sur les potentialités multimédia du TBI, puisque évidemment, comme le vidéoprojecteur, il permet d'intégrer dans le cours du son, des images, des textes et/ou des séquences vidéo. Ce qui nous intéresse davantage ici, c'est, pour commencer, de mener une réflexion sur l'originalité du TBI par rapport au vidéoprojecteur et à l'ordinateur individuel (*Fig. 1*).

Contrairement à un simple écran de projection, le TBI est un merveilleux outil interactif du fait de sa fonctionnalité tactile. En effet, plus besoin d'une souris pour transmettre un message à l'ordinateur : la surface du tableau détecte le passage d'un stylet ou d'un doigt. Tandis qu'avec un vidéoprojecteur le professeur pilote lui-même l'ordinateur depuis son bureau pendant que les élèves assistent de leurs places à la présentation, avec un TBI les apprenants participent physiquement à la progression du cours. C'est l'élève au tableau qui, par ses gestes, détermine en partie le rythme de l'apprentissage. L'élève passe ainsi de spectateur à acteur.

Le second élément déterminant à noter concerne l'impact considérable du TBI sur la motivation intrinsèque des jeunes apprenants. L'outil, en lui-même, les attire : j'écris, j'efface, je déplace des images, je lance des applications, etc., le tout d'un simple geste, comme par un coup de baguette magique ! Quand en plus nous leur proposons des activités ludiques, parfaitement adaptées à ce support et à leur âge, ils s'engagent plus volontiers, se

prennent au jeu et ne voient pas passer le temps.

Multimédia, interactivité, approche ludique et motivation : le TBI apporte-il réellement un plus par rapport à l'utilisation d'un ordinateur individuel ? En fait, il s'agit de deux approches pédagogiques différentes mais complémentaires. L'ordinateur facilite une pédagogie différenciée en individualisant les contenus, les rythmes et les cheminements. Il permet de proposer un soutien adapté aux besoins de chacun des apprenants, grâce à des didacticiels ou cédéroms travaillés en autonomie. Le TBI, de son côté, concerne l'apprentissage en classe. L'enseignant dispose alors des moyens techniques pour développer des activités interactives variées, impliquant l'ensemble des élèves dans un processus d'apprentissage plus créatif².

Fig. 1 : Equivalence entre un tableau numérique interactif et un ordinateur individuel.

Le tableau numérique	L'ordinateur
Projection	Ecran
Fonction tactile	Souris
Reconnaissance d'écriture	Traitement de texte
(+) Sauvegarde des cours (-)	
(-) Impression des documents (+)	
Classe	Domicile
Activités collectives	Travail individuel
(+) Interactivité (-)	
Multimédia	

2. Comment utiliser un tableau numérique ?

Il n'est pas nécessaire de posséder des connaissances poussées en informatique pour travailler avec un TBI. Son maniement aisé permet de maîtriser rapidement les fonctions de base.

Avec une interface très proche de celle de *PowerPoint*, le logiciel *Notebook*³ qui accompagne les tableaux interactifs *Smartboard* combine les potentialités des présentations assistées par ordinateur à celles du traitement de texte⁴. Le tracé à l'encre numérique (avec un stylet ou directement au doigt en fonction des modèles) offre de multiples possibilités : choisir la couleur, l'épaisseur et la transparence de l'encre, surligner, tracer des flèches, etc. On peut également créer des effets : déplacer ou redimensionner texte et images, avec *le crayon créatif* ajouter des tampons (étoiles, émoticônes, fleurs, etc.), faire disparaître l'encre après quelques secondes ou mettre en valeur une zone de l'écran en utilisant *le crayon magique*. La barre d'outils latérale dite « flottante » est compatible avec d'autres applications (*PowerPoint*, *Word*, *Adobe Reader*) ou Internet. On peut s'en servir non seulement pour insérer des annotations, mais aussi pour photographier, masquer ou mettre en valeur une zone de l'écran (rideau, spot ou loupe). Enfin, dans la galerie, outre un riche fond d'images et d'arrière-plans, le logiciel possède des modèles d'exercices interactifs⁵ bien plus faciles à réaliser qu'avec *Hot Potatoes* ou *Netquiz.pro*, mais aussi plus limités dans leurs possibilités.

Au-delà de ces gadgets – que les élèves apprécient ! – l'intérêt de ce tableau pour les

enseignants réside dans la reconnaissance des tracés qui transforme l'écriture manuscrite en caractère numérique, nous offrant ainsi la possibilité de sauvegarder les cours ou les annotations sous format numérique (document notebook, page web, fichiers d'image, pdf, ppt). Le logiciel permet donc de préparer ou retravailler les cours à domicile sur son ordinateur personnel puisque ce programme fonctionne indépendamment du tableau.

2.1. Quels usages pédagogiques du TBI au primaire ?

Le TBI est particulièrement intéressant, comme nous l'avons vu, pour capter l'attention des élèves, mais aussi pour gagner du temps. D'un simple toucher, le professeur fait apparaître au tableau les informations préalablement archivées qui l'intéressent ou enregistre, voire imprime, ce qu'il vient d'écrire.

Ainsi le TBI facilite l'enseignement notamment pour l'acquisition des notions grammaticales. Les présentations assistées par ordinateur (PréAO avec *power point* ou grâce au *notebook*) captent l'attention des élèves en attisant leur curiosité. Ils restent ainsi concentrés pendant toutes les explications. La visualisation de phénomènes grammaticaux les aide également à mieux les assimiler. Le professeur, lui, tire doublement profit de la situation puisqu'il peut dispenser son enseignement devant un auditoire attentif et gérer le rythme de la projection en fonction des besoins de la classe.

Le TBI permet d'égayer les explications par l'insertion de phrases cachées-révélatées (Fig. 2), d'images amusantes ou de sons. Les exemples ainsi illustrés « parlent » mieux aux enfants. Au tableau, vu le niveau (débutant) et l'âge (4^e ou 5^e année de l'école primaire⁶), il vaut mieux proposer des exercices structuraux variés et très brefs ne nécessitant pas la saisie de mots ; d'ailleurs le clavier incorporé au TBI s'y prête beaucoup moins que celui d'un ordinateur. En revanche, les applications à exécuter rapidement à partir de la fonction souris, comme associer des mots ou compléter des phrases (travail sur les accords), remettre dans l'ordre (syntaxe), s'adaptent parfaitement au support et aux besoins des élèves.

Fig. 2 : Conjugaison : tableaux avec caches.

AVOIR - Exw	
Indicatif Présent	
J'	ai un stylo
Tu	as une gomme
Il	a un crayon
Elle	a un feutre
On	a des livres
Nous	

Complétez les étiquettes avec le verbe ALLER et vérifiez.

Je vais Je vais Elle

Il

Tu

On

Nous

Vous

Elles

Ils

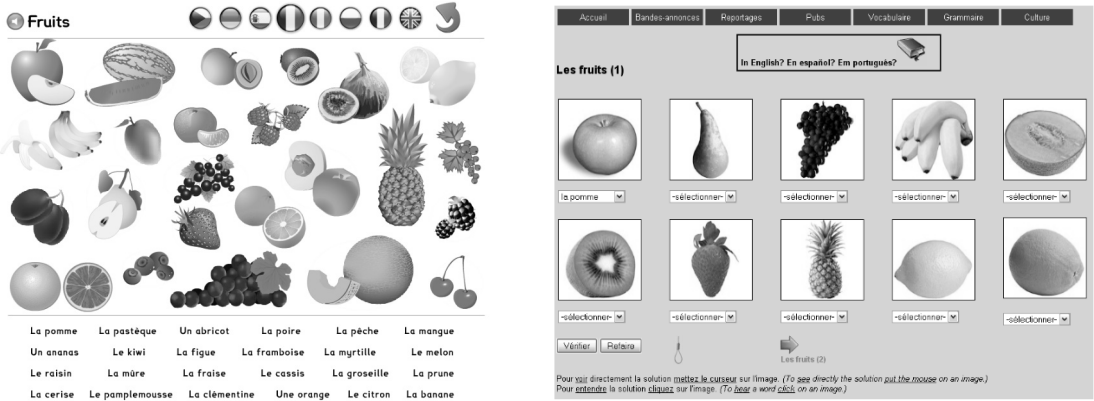
Ça

Ajoutons que le TBI est, de notre point de vue, un des outils les plus performants pour l'acquisition et l'assimilation du vocabulaire, puisque l'association du multimédia et de l'interactivité offre d'innombrables solutions pour voir et revoir inlassablement le vocabulaire.

La première étape consiste à découvrir les mots nouveaux, d'associer le son ou le mot à

l'image ; de nombreux sites⁷ proposent des planches thématiques accompagnées d'un enregistrement (Fig. 3). D'autre part, les générateurs d'activités

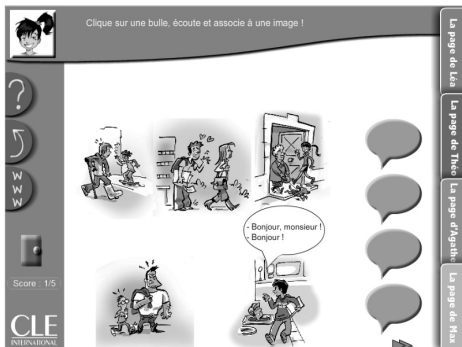
Fig. 3 : Les fruits sur les sites *europschool.net* et *fr.ver-taal.com*.



gratuitement téléchargeables comme *Hot Potatoes* ou *Netquiz.pro* ou le logiciel payant *notebook* permettent aux enseignants de créer assez facilement des exercices interactifs. Pour enrichir le vocabulaire, nous conseillons pour commencer de simples exercices d'appariement, association d'éléments deux à deux (texte/image-son/image ou jeu de memory-le *damier* de *Netquiz.pro* par exemple), avant de passer à la réalisation de tâches facilitant son intégration (vrai-faux, QCM, mots croisés, zones à identifier dans une image).

Pour ceux qui ne voudraient pas se lancer dans la création, il existe depuis peu, sur le marché, des cédéroms consacrés à l'apprentissage du français langue étrangère. Généralement conçus pour accompagner une méthode, ils en reprennent la mise en page, les personnages et surtout les progressions grammaticale et lexicale. Il convient de distinguer les cédéroms proposant des exercices interactifs des manuels numériques à personnaliser. Pour les jeunes enfants, les éditeurs privilégient les activités ludiques interactives et les chansons (apprentissage du vocabulaire, révisions grammaticales et exercices d'écoute). Les manuels numériques à personnaliser conviennent mieux à un public plus âgé d'adolescents ou d'adultes. Ils proposent, en dehors des ressources supplémentaires, ludiques ou culturelles, un véritable logiciel d'exploitation du manuel.

Fig. 4 : Site compagnon d'*Amis et compagnie* (Cle International)



L'enseignant dispose alors, non seulement de la méthode dans son intégralité (enregistre audio et vidéo inclus), mais aussi d'outils pour créer et projeter son propre manuel.

Certaines maisons d'édition proposent également des sites compagnons en accès libre⁸. Des exercices de la méthode y sont repris sous forme d'activités interactives (Fig. 4).

Enfin, que ce soit à partir de sites ou de cédéroms, le professeur de FLE a la possibilité d'utiliser les activités ludiques ou créatives destinées

aux très jeunes francophones (3-5 ans). Le vocabulaire thématique de la première année de FLE correspond plus ou moins aux deux premières années de la maternelle française, les petite et moyenne sections.

Pour finir, dernier point, et non des moindres, le TBI prépare les élèves à la pratique de l'oral. Pour développer la compréhension de documents sonores, le matériel mis à disposition ne manque pas. On trouve des animations multimédias comportant d'amusants exercices de discrimination phonétique dans les versions pour maternelle grande section et CP ou des récits interactifs dont la progression dépend de nos actions, donc de notre capacité à comprendre les instructions.

Avec les jeunes enfants, nous avons donc choisi de mettre l'accent sur la compétence communicative interactive afin de les inciter à prendre la parole dès le début. Les cédéroms ou les sites ne servent pas uniquement à étudier le contenu scolaire mais permettent un apprentissage plus actif, dans lequel les élèves s'impliquent afin de résoudre certaines tâches. Pour les aider dans leur mission, des personnages, appelés les agents animés, mais aussi le professeur, s'adressent directement aux apprenants, ce qui leur permet de se familiariser avec les expressions courantes de la vie quotidienne, tout en les encourageant (« *Salut, moi c'est Jack et toi ?* » « *Comment tu t'appelles ? Écris ton nom* » « *Alors là, Bravo !* » « *T'es un génie !* »...). Ces brèves animations humoristiques ne sanctionnent jamais l'échec, mais valorisent la réussite par l'obtention de points, images ou autres récompenses. Concentrés sur l'activité, les élèves s'habituent peu à peu à utiliser des documents authentiques et perçoivent l'apprentissage du français comme un passeport pour accéder à un univers qui les passionne.

Nul doute que le TBI s'adapte parfaitement à l'apprentissage des langues étrangères puisqu'il englobe toutes les possibilités du multimédia et de l'interactivité.

En effet, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, disposer de documents authentiques sonores ou écrits, favoriser la prise de parole ou la communication au travers des activités interactives ou réaliser un travail créatif en groupe est un atout non négligeable ; c'est ce qu'offre le TBI, la souplesse de ce support facilitant un apprentissage par la tâche qui s'inscrit dans une perspective actionnelle. Les élèves gagnent en motivation, les enseignants en créativité. Même si au départ l'oral prime, la variété des activités permet de développer toutes les compétences décrites dans le CECRL. Alors avons-nous enfin trouvé la panacée ? Certes non, le TBI reste avant tout un outil, parmi d'autres, mis au service des enseignants. À nous d'en tirer bénéfice !

Références bibliographiques

LECLERC F., 2009, [consulté le 28 mai 2011], Outils de prise en main pour le Tableau Blanc Interactif (TBI), *Commission scolaire de la Rivière-du-nord*, disponible sur :

<http://csrdsn.recit.qc.ca/IMG/pdf/OutilsNotebook10_csrdsn.pdf>

ODIC L., RICHARD D., 2005 [consulté le 28 mai 2011], Bilan de l'opération « Usages de tableaux blancs interactifs dans l'enseignement primaire », *Agence des usages des TICE. PrimTICE*, disponible sur :

<<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/educnet/chrge/primaire/enquetetbi2005.pdf>>

PETITGIRARD J.-Y., ABRY D., BRODIN E., 2011, *Le Tableau Blanc Interactif*, Paris, Cle International, (Techniques et pratiques de classe).

VANTHIER H., 2009, *L'enseignement aux enfants*, Cle International, (Techniques et pratiques de classe).

Sites pour des activités thématiques

L'école

<http://www.europschool.net/static/dico/fr/classe/classeFR.html>

<http://www.edu365.cat/primaria/muds/frances/trousse/index.htm>

http://www.education.vic.gov.au/languagsonline/french/sect33/no_10/no_10.htm

La maison

http://fr.ver-taal.com/voc_maison.htm

http://www.education.vic.gov.au/languagsonline/french/sect35/no_04/no_04.htm

http://www.education.vic.gov.au/languagsonline/french/sect35/no_02/no_02.htm

http://www.education.vic.gov.au/languagsonline/french/sect35/no_07/no_07.htm

La ville

<http://www.linguascope.com/preview/francais/default.htm>

<http://lexiquefle.free.fr/ville.swf>

Les aliments

<http://w3.restena.lu/amifra/exos/voc/pgalim.htm>

http://fr.ver-taal.com/voc_aliments.htm

<http://www.education.vic.gov.au/languagsonline/french/sect34/index.htm>

Les animaux

http://www.languageguide.org/im/farm_anim/fr/

<http://www.frenchrevision.co.uk/ks3/animals1/index.htm>

<http://www.learningtogether.net/animaux/animaux.html>

La famille

<http://lexiquefle.free.fr/famille0.swf>

<http://www.tapis.com.au/studentbook1/unit7/index.html>

Le corps

http://www.maisondequartier.com/pedagogie/corps_voca/p_voca_corps.php?lang=en

<http://lexiquefle.free.fr/vocab.swf>

<http://peinturefle.free.fr/lexique/corps.htm>

<http://www.magix1.com/caric./poir.php>

Les vêtements

<http://www.edu365.cat/eso/muds/frances/vetements/index.htm#>

<http://www.ateliers-alea.com/images/Image/File/jeux%20telechargeables/saliere-vetements.pdf>

L'heure - Le temps

<http://www.educlasse.ch/activites/horloge/>

http://www.education.vic.gov.au/languagsonline/french/sect29/no_07/no_07.htm

http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/a1/m1/ae_premois1.htm

La météo

<http://www.bonjourdefrance.com/n11/meteo.html>

Chansons traditionnelles (chansons + paroles)

<http://people.southwestern.edu/~prevots/songs/>

Notes

¹ D'après l'enquête menée auprès d'un échantillon correspondant à 50 % des utilisateurs (juin 2005) par L. Odic et D. Richard, 95,6 % des enseignants constatent une réelle augmentation de la motivation des élèves.

² Voir, à ce propos, J.-Yves Petitgirard, Dominique Abry et Élisabeth Brodin et précisément le chapitre 3 consacré à l'interactivité et aux interactions (2011 : 37-48).

³ France Leclerc (2009) décrit pas à pas le fonctionnement de ce logiciel.

⁴ Parmi les fonctions de base, on retiendra en particulier la possibilité d'exporter le document sous un autre format (page web, pdf, power point, etc.), de grouper, dissocier ou aligner des éléments, et aussi de les verrouiller ou n'autoriser que leur déplacement.

⁵ Anagrammes, révélations de phrases ou d'images cachées, appariement texte-image, sélection d'images, tri par catégories, mots à replacer sur une image, phrases ou images à remettre dans l'ordre, questions à choix multiples (QCM), axe du temps, etc.

⁶ Pour l'enseignement aux jeunes enfants, consultez l'ouvrage d'Hélène Vanthier (2009).

⁷ Pour enrichir son vocabulaire, nous recommandons tout particulièrement les sites *europschool.net*, *languageguide.org*, *fr.ver-taal.com* et *lexiquefle.free.fr*.

⁸ Les sites compagnons ou sites collections concernent principalement des méthodes pour grands adolescents ou adultes : *Métro Saint-Michel*, *Festival*, *Tout va bien ! Echo* chez Cle International, *Latitudes* chez Didier et pour Hachette *Forum*. La Maison des langues propose sur son site des activités web 2.0 pour sa méthode *Version originale*. Pour les enfants, il existe le site compagnon de la méthode *Zigzag* (Cle international) et pour les jeunes ados celui d'*Amis et compagnie* chez le même éditeur.

« Hôtel Céphalonie, bonjour ! » : un projet pédagogique fondé sur l'approche actionnelle. Enjeux et perspectives

Anna KALYVA
Enseignement public

Introduction

Cette intervention a pour objectif d'exposer une pratique et de proposer la mise en place d'un projet qui s'inscrit dans la logique et les exigences de l'approche actionnelle et de la pédagogie du projet.

Plus particulièrement, nous présentons ici la construction et la mise en place d'un projet portant sur un sujet précis, celui de l'hôtellerie, sujet étroitement lié à la vie quotidienne des apprenants avec qui nous avons affaire, et cela afin d'étudier si de telles initiatives facilitent l'apprentissage et conduisent à une plus grande participation des acteurs/apprenants.

Si ce projet fut mené à bien, il a toutefois reposé sur un gros effort personnel visant à résoudre divers problèmes. En effet, certaines propositions théoriques ne tiennent souvent pas compte de la situation ambiante de l'enseignement du FLE dans le secteur public grec, qui est telle qu'elle les rend parfois irréalisables. Voilà pourquoi il convient également de nous pencher sur les obstacles auxquels font face les enseignants/praticiens, et cela dans le but d'ouvrir un vrai débat sur ce qu'il est possible d'effectuer dans une classe de langue, compte tenu des circonstances actuelles.

1. Définition des concepts

Aujourd'hui, on parle souvent d'approche actionnelle et de pédagogie du projet qui constituent une innovation considérable tant pour le développement cognitif et affectif des apprenants que pour la perception qu'ont ces derniers de leur propre apprentissage.

1.1. Approche actionnelle

La définition de cette approche reste toujours quelque peu vague. Comme le remarque Chr. Puren (2008) : « même le CERCL a recours à un large éventail de termes tels que : “approche”, “visée”, “modèle” et “perspective” actionnelle ».

Selon la description du CERCL, il s'agit d'un enseignement qui privilégie une perspective

[...] 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 [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (CECRL, 2000 : 15).

Il s'agit d'apprendre à travers la résolution des problèmes de la vie réelle de l'apprenant tout en misant sur le travail de groupe.

Elle propose aux apprenants des actions réelles-authentiques en encourageant la prise d'autonomie

du groupe dès le début de la conception du projet dans des activités qui favorisent les décisions collectives et qui sont évaluées sur des critères orientés. (Puren, 2008)

La perspective actionnelle implique le terme de « tâche » – différent de celui d'exercice ou d'activité. A. Proscolli (2010 : 20), dans son schéma, précise que les exercices, provenant de la méthode traditionnelle, sont fondés sur des objectifs linguistiques et se limitent à l'application de règles et connaissances, alors que les activités, ciblant la communication, se focalisent sur la simulation de situations concrètes. Quant aux tâches, elles sont « inscrites dans une véritable interaction sociale, demandant une réelle implication du sujet ». Aussi chaque tâche possède-t-elle les caractéristiques suivantes :

- Elle est *contextualisée* : elle présente une *situation* que chacun de nous est susceptible de rencontrer – ou a déjà rencontrée – dans la vie de tous les jours [...] ;
- Elle aura comme premier objectif, un objectif *extra-linguistique* : prendre le train à l'heure, convenir d'une heure de rendez-vous, avoir raison sur un adversaire,... et non manier les relatifs complexes ou le plus-que-parfait ;
- Cette activité pose un *problème* [...] ;
- Cette activité est *finalisée* : elle a un *but*, une *finalité* [...] ;
- Cette activité est *complexe* : elle oblige à convoquer une série de savoirs [...] ;
- Cette activité doit donner un *résultat* [...]. (Denyer, 2009 : 10)

Maintenant que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères se focalise sur des savoirs et des compétences, l'approche par les tâches se présente comme une proposition qui répondrait aux exigences actuelles d'un apprentissage holistique.

1.2. La pédagogie du projet

À l'approche actionnelle vient s'ajouter la pédagogie du projet comme outil, même si l'idée de sa mise en place n'est pas neuve. Il s'agit d'un processus d'enseignement fondé sur la mise en œuvre d'un travail collectif, mais toutefois autonome, qui conduit à l'acquisition de nouveaux savoirs notamment à travers des sujets étroitement liés aux intérêts du public.

Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectifs et en programmation. Elle induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. La mise en œuvre d'un projet permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage identifiables, figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines, de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la gestion de projet ainsi que la socialisation des apprenants. (Maga, 2007)

Nombreuses sont les formes qu'un projet peut prendre : jumelage de correspondants et de classes qui échangent des informations sur un sujet défini, participation à un concours, préparation d'une manifestation, création d'un blog ou d'une émission radiophonique. Il peut encore prendre la forme d'une séquence-scénario, à savoir d'un jeu de rôles plus complexe comprenant nombreuses sous-tâches avant d'aboutir à la tâche finale.

2. Mise en place du projet/séquence-scénario : « Hôtel Céphalonie, bonjour ! »

Avançant vers la construction d'une didactique plus complexe qui exige l'application d'un éclectisme méthodologique et donc la mise en place de diverses approches et propositions selon

les données, nous avons décidé de créer notre propre séquence-scénario fondée sur l'approche actionnelle sans pour autant faire participer les apprenants à des actions sociales authentiques mais plutôt à des actions étroitement liées à leur vie quotidienne.

Le sujet du projet fut inspiré du fait que nous avons réalisé qu'un grand nombre d'apprenants aidaient leurs parents dans l'entreprise touristique familiale (hôtels, chambres à louer, magasins, restaurants, cafés, cantines).

Partant de là, nous avons proposé à nos classes de « créer un hôtel », puis de faire une publicité audiovisuelle afin d'attirer la clientèle francophone. Chaque classe serait à tour de rôle cliente et réceptionniste. L'hôtel ayant le plus grand nombre de clients serait le gagnant.

2.1. Public cible

Notre public cible, formé d'apprenants issus de quatre classes de la sixième classe du primaire, avait déjà suivi un cours de langue française pendant une année scolaire. Si nous avons opté pour la mise en place d'une séquence-scénario c'était afin d'accroître la faible motivation que nous avons constatée.

Actuellement, dans l'enseignement primaire grec, l'absence de motivation, les problèmes de maintien de la discipline, les différences de niveau en langue étrangère, voire en langue maternelle, sont monnaie courante. Ces particularités contraignent l'enseignant à organiser son cours de façon à faire travailler tous les sous-groupes de la classe : les étrangers, les faibles, les avancés.

2.2. Savoirs et compétences visés

Les instructions officielles du ministère hellénique de l'Éducation nationale publiées dans le Journal Officiel (2006 : 1437-1442) prévoient parmi les 18 unités thématiques¹, les 13 suivantes que nous avons incluses dans ce projet :

1. Salutations
2. Goûts et préférences
3. Les nombres
4. Les jours de la semaine, les mois
5. Les aliments
6. Les moyens de transport
7. Indiquer l'heure
8. Indiquer le chemin
9. Indiquer la quantité
10. Demander/donner des renseignements
11. Accepter/refuser
12. Répondre au téléphone
13. Le savoir-vivre

Ce projet présente l'avantage supplémentaire d'inclure un large éventail de compétences générales. Plus particulièrement, nous avons choisi d'élaborer les compétences suivantes :

<p>Compétences générales</p> <p>Savoirs</p> <p>La géographie de l'île de Céphalonie</p>	<p>Compétences langagières</p> <p>Compétence lexicale</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulaire des facilités d'un hôtel (chambre double/simple, suite, salle de bains, piscine, restaurant...) 2. Vocabulaire des repas 3. Vocabulaire de la nourriture 4. L'heure 5. Les nombres 6. Les jours de la semaine 7. Les mois 8. Les moyens de transport
<p>Savoir-faire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dessiner les divers endroits de l'hôtel 2. Dessiner la carte de l'île 3. Se présenter 4. Engager une conversation téléphonique 5. Apprendre à faire une réservation 6. Apprendre à noter une réservation 7. Apprendre à commander un repas 8. Refuser de manger certains plats 9. Indiquer le chemin 10. Apprendre à rédiger une lettre formelle pour demander des renseignements supplémentaires 	<p>Compétence grammaticale</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Révision de l'alphabet 2. Conjugaison des verbes <i>arriver, partir, vouloir</i> au présent 3. L'interrogation (<i>est-ce que, qu'est-ce que, comment, quel, quelle</i>) 4. La négation 5. Les articles partitifs 6. L'impératif à la deuxième personne du pluriel 7. La 1^{re} personne du conditionnel présent du verbe <i>vouloir</i> 8. La préposition <i>en</i> pour indiquer le moyen de transport
<p>Savoir-être</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Parler poliment au téléphone 2. Prendre des notes 3. Le client est roi : savoir-vivre 	

2.3. Planification

Notre travail s'est divisé en quatre étapes. La mise en place des projets à long terme, comme celui-ci qui s'étend sur toute une année scolaire, exige une discipline rigoureuse face à un programme méticuleusement préparé.

2.3.1. Première étape : Création et présentation de l'hôtel

Il s'agit initialement de présenter le projet et d'obtenir l'accord des apprenants avant de passer au dessin et au coloriage de l'hôtel.

2.3.1.1. Micro-tâches de l'enseignant

- a. renseigner les parents,

- b. se procurer impérativement une autorisation des parents/tuteurs afin de pouvoir filmer des mineurs,
- c. savoir manier les nouvelles technologies, les logiciels appropriés,
- d. disposer d'une caméra, d'un ordinateur, d'un projecteur, d'un écran et d'enceintes portables.

2.3.1.2. Micro-tâches de l'apprenant

- a. dessiner (et assimiler le vocabulaire) des facilités d'un hôtel,
- b. préparer une publicité audiovisuelle : préparer, apprendre et dire un texte devant une caméra pour se présenter et présenter l'hôtel de son équipe.

2.3.1.3. Démarche

Nous avons d'abord demandé aux apprenants de créer un hôtel en dessinant toutes ses facilités et en notant les équivalents en français. Nous les avons ensuite collées sur un grand panneau figurant sur le mur de la salle de cours. Certains devaient dessiner les accommodations (les chambres, la piscine, le jardin, le garage, la salle d'ordinateurs, le restaurant avec la carte du menu, etc.), d'autres devaient écrire les équivalents en français. Les apprenants les plus avancés aidaient les plus faibles quant à l'alphabet et la prononciation.

Ainsi ont-ils donné une forme et un nom à leur hôtel tout en apprenant et en assimilant le vocabulaire hôtelier à force de le voir dessiné, écrit, nommé et accroché au mur tout au long de l'année scolaire.

Nous sommes ensuite passés à l'étape de la réalisation d'une publicité audiovisuelle : un apprenant ou un petit groupe jouait le rôle du réceptionniste et présentait l'hôtel de sa classe. Chaque apprenant avait pour tâche d'apprendre à se présenter et à présenter l'hôtel de son équipe. Il a été convenu que seule la meilleure présentation serait projetée aux autres classes qui devaient par la suite choisir l'hôtel dans lequel ils souhaitaient faire une réservation.

2.3.2. Deuxième étape : Faire une réservation par téléphone et par vidéo

Après la publicité de chaque hôtel, chaque apprenant devait apprendre à être réceptionniste dans son hôtel et client dans ceux des autres classes. Pour ce faire, il a d'abord fallu apprendre à faire une réservation téléphonique.

2.3.2.1. Micro-tâches des apprenants/clients

- a. faire une réservation par téléphone,
- b. faire une réservation filmée.

Pour faire une réservation, chaque apprenant devait progressivement apprendre à :

1. engager une conversation téléphonique,
2. dire et épeler son nom et son prénom,
3. donner son adresse électronique,
4. donner son numéro de téléphone,
5. préciser la date et l'heure de son arrivée et de son départ,
6. préciser la nature de la chambre désirée (simple, double, suite),
7. exprimer ses souhaits quant au petit déjeuner/déjeuner/dîner,

8. préciser le moyen de transport utilisé,
9. poser des questions sur le prix, les facilités, etc.,
10. demander le chemin.

2.3.2.2. Micro-tâches des apprenants/réceptionnistes

- a. écouter une réservation téléphonique,
- b. voir les réservations filmées,
- c. noter les réservations filmées.

Pour écouter et noter les réservations les apprenants/réceptionnistes devaient apprendre au fur et à mesure à :

1. engager une conversation téléphonique,
2. comprendre son contenu,
3. répondre aux questions du client,
4. poser des questions supplémentaires ou explicatives,
5. indiquer le chemin pour arriver à destination,
6. être poli avec le client.

2.3.2.3. Démarche

Dans un deuxième temps, nous nous sommes lancés dans des répétitions de réservations sous forme de conversations téléphoniques, à travers des jeux de rôle entre réceptionnistes et clients de la même classe.

Afin de converser par téléphone, les élèves ont appris le vocabulaire requis pour une communication de base ainsi que certaines formules servant à poser des questions. Ainsi les apprenants/clients ont-ils révisé l'alphabet et les nombres en mentionnant et en épelant leur nom, leur adresse électronique et leur numéro de téléphone. Les élèves/réceptionnistes les notaient sur une fiche spécialement conçue et progressivement enrichie avec d'autres cases à remplir pour toutes informations supplémentaires concernant le client : date et heure d'arrivée et de départ, plats favoris, moyen de transport utilisé, prix, etc.

Puis, nous avons dessiné la carte de l'île que nous avons accrochée sur le panneau et nous avons demandé à chaque classe de situer son hôtel et d'apprendre à indiquer le chemin des clients de l'aéroport ou des différents ports vers l'hôtel.

Pour finir, nous avons créé une fiche récapitulative avec le vocabulaire et les actes de parole nécessaires que les élèves pouvaient consulter pour apprendre à faire et à noter une réservation. Nous leur avons enfin demandé de préparer par écrit le monologue d'un client qui voudrait faire une réservation puis de la présenter à l'oral pour la filmer. C'est ainsi que nous sommes passés à l'étape du tournage.

2.3.3. Troisième étape : Tournage et projection de réservations filmées

Au cours de cette étape, nous avons filmé les productions orales des apprenants/clients.

2.3.3.1. Micro-tâches de l'apprenant/client

Les mêmes que celles de la réservation téléphonique mais aussi :

1. apprendre le monologue d'une réservation,

2. être filmé,
3. répondre à la lettre envoyée par le réceptionniste,
4. revoir les publicités des hôtels,
5. sélectionner l'hôtel de son choix.

2.3.3.2. Micro-tâches de l'apprenant/réceptionniste

Les mêmes que celles de la réservation téléphonique mais aussi :

1. voir toutes les réservations filmées,
2. noter les réservations des clients,
3. rédiger une lettre si les renseignements fournis ne sont pas compris/mentionnés.

2.3.3.3. Démarche

Nous nous sommes d'abord occupée du tournage des apprenants/clients puis du montage cohérent d'une suite de séquences filmées.

Chaque apprenant devait apprendre à réciter son monologue écrit face à la caméra, afin de jouer le rôle du client. Une fois le document vidéo de chaque classe/cliente prêt, nous l'avons projeté aux autres classes des apprenants/réceptionnistes. Nous n'avons pas épargné les fautes de langue puisque nous les corrigions par écrit à travers les dizaines de réponses que l'apprenant/client-ayant-fait-une-erreur devait rédiger aux lettres envoyées par les apprenants/réceptionnistes qui ne le comprenaient pas.

Pour ce faire, il a fallu montrer comment rédiger une lettre formelle (simple) tout en révisant la forme interrogative notamment pour les apprenants/réceptionnistes qui devaient poser des questions.

2.3.4. *Étape finale : prix du meilleur hôtel*

Les apprenants/clients choisissaient un hôtel parmi les trois autres. La classe-hôtel ayant le plus grand nombre de clients était la gagnante et se voyait attribuer un prix.

Un prix a aussi été attribué à la classe/hôtel qui avait correctement noté la plupart des réservations.

3. Enjeux et perspectives

3.1. Aspects positifs

Parmi les nombreux mérites de la pédagogie fondée sur l'approche actionnelle, il faut mentionner celui qui consiste à offrir une connaissance holistique : l'apprenant apprend à manier la langue étrangère à travers les choses utiles de sa vie quotidienne tout en apprenant la géographie.

Par ailleurs, on s'aperçoit que ce projet a donné la priorité à l'expression orale qui est plus difficile à acquérir, les apprenants se sentant souvent mal à l'aise quand il s'agit de s'exprimer en français. Le sujet étant étroitement lié à leur vie quotidienne, la perspective de participer à leur propre film et de le montrer à d'autres spectateurs rend en effet même les apprenants les plus hésitants ou faibles, un peu plus « bavards ». C'est ainsi que l'on a pu forger une dynamique de groupe, maintenir une certaine discipline et renforcer le respect pour le travail d'autrui.

Les productions des films montrent que ces apprenants peuvent communiquer en langue française avec même une certaine aisance et motivation... Les objectifs furent donc atteints, mission accomplie !

En ce qui concerne l'enseignant, l'approche actionnelle et la pédagogie du projet donnent un sens à son travail car elles l'incitent à mieux étudier son public, lui permettent de développer sa créativité et d'avoir recours à de nombreuses méthodes et stratégies pédagogiques afin de mener à bien son double projet : motiver les apprenants et leur apprendre le plus facilement possible la langue étrangère.

3.2. Aspects négatifs

Les aspects négatifs touchent à la mise en place des projets. Tout d'abord, un cours qui exclut la sécurité du manuel et inclut des tournages et des projections de court-métrages faits maison est sans doute innovateur, mais peut parfois être considéré comme compliqué ou inefficace, voire impliquer le refus de certains parents ne souhaitant pas voir leur enfant participer à de telles initiatives.

Par ailleurs, un laboratoire de langues avec tout un équipement technologique est indispensable pour la mise en place de tels projets. Mais le manque de matériel et de salles de langues dans le secteur public grec les rendent souvent irréalisables.

Quant à l'apprenant, il doit soudain s'adapter à de nouvelles données d'enseignement et devenir acteur d'un film, s'exposer devant une caméra, ce qui peut parfois le conduire à l'indifférence ou l'abandon, tant ce changement peut lui poser des problèmes... C'est certes un risque à prendre.

L'enseignant, quant à lui, doit pouvoir maîtriser les nouvelles technologies, disposer de nombreux outils qu'il transporte d'une école à l'autre, tenir compte d'un temps extrascolaire consacré à la préparation... et tout cela évidemment à ses propres frais et toujours dans l'angoisse quant au bon fonctionnement des divers appareils et à l'éventuelle perte de son pouvoir de contrôle sur les apprenants en cas de panne.

On en arrive à constater qu'un enseignement qui nécessite que l'on respecte les instructions officielles, que l'on s'informe sur les nouvelles tendances pédagogiques, didactiques et technologiques, que l'on calibre ses cours selon les propositions des théoriciens et du manuel, que l'on joue en classe – surtout dans le primaire – le rôle de l'arbitre... constitue un challenge particulièrement exigeant quand il ne conduit pas l'enseignant à l'épuisement moral, financier et professionnel et donc à l'abandon ou à l'indifférence. Il faut donc trouver le juste milieu.

Conclusion

Si les projets de perspective actionnelle présentent d'excellents résultats au niveau de l'apprentissage des langues, ils sont parfois irréalisables en raison des carences matérielles et de l'absence de formation des enseignants à travers des exemples concrets, mais aussi à cause du grand nombre de tâches épuisantes que l'enseignant doit accomplir.

Ces obstacles doivent enfin ouvrir le dialogue entre théoriciens et praticiens sur ce qui est réalisable. Quelle proposition innovatrice pourrait immédiatement se mettre en place sans problèmes et sans trop en demander à l'enseignant ? On entend aussi parler d'une évaluation des enseignants basée sur les propositions innovatrices. Mais qui proposerait une telle

évaluation sans la formation de ses acteurs ni la préparation du terrain ? La création d'une banque officielle de données de projets à mener serait une excellente ouverture de l'approche actionnelle au public des enseignants et elle leur offrirait un certain savoir-faire et une certaine familiarisation avec toute nouveauté didactique.

C'est après la résolution de ces problèmes que l'on pourra mettre en place puis évaluer toute proposition d'où qu'elle vienne. Toute discussion préalable reste purement théorique.

Références bibliographiques

- ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ Ε' ΚΑΙ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ [PROGRAMME ANALYTIQUE DE LANGUE FRANÇAISE POUR LA 5^e ET 6^e CLASSES DU PRIMAIRE], 2006, ΦΕΚ [Journal Officiel] Β 119/2006, Φ.52/82/8096/Γ1.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des langues vivantes, Didier.
- DENYER M., 2009, [consulté le 22 septembre 2010], « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues » in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Diffusion FLE et Maison des langues, 9-16, disponible sur : <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/deneyerperspectiveactionnelle.pdf>
- MAGA H., 2007, [consulté le 16 janvier 2011], La Pédagogie du projet : *Franc-parler*, disponible sur : http://www.francparler.org/dossiers/projets_introduction.htm
- PROSCOLLI A., 2010, « Planifier l'enseignement du FLE selon une approche fondée sur les tâches », in *Contact+*, n° 48, janvier-février, 19-25.
- PUREN C., 2008, [consulté le 22 septembre 2010] « Perspective actionnelle et perspective professionnelle quelques éléments de réponse à quelques questions sur la réforme en cours », in *APLV-Langues Modernes*, disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1577>

Note

¹ Les cinq unités thématiques restantes concernent l'enseignement/apprentissage de la première année d'enseignement.

Comenius : l'assistantat linguistique, un moteur pour la communication en classe de FLE

Maria KAPPELLA

Enseignement public

Vincent SEBILLOT

Collège Notre Dame de Kerbertrand

Introduction

De nos jours les écoles et les enseignants européens confrontés à une série de nouveaux défis doivent aider les jeunes (futurs enseignants et apprenants) à acquérir les compétences nécessaires à leur développement personnel, à leur emploi futur et à une citoyenneté active. Les compétences dont les jeunes ont besoin pour leur avenir, renvoient surtout à la maîtrise des langues étrangères et les compétences interculturelles, qui gagnent en importance au sein de l'Europe, car la diversité linguistique est un fait déjà établi en Europe. La capacité à communiquer dans plusieurs langues est une obligation pour les citoyens, les organisations, les entreprises : l'Union Européenne est fondée sur l'unité dans la diversité.

Dans notre cas, les populations scolaires reflètent les schémas migratoires et les besoins familiaux changeants et variés en éducation et en formation. Le cours de langues constitue le moment privilégié pour l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie. Apprendre une langue étrangère signifie entrer en contact avec une nouvelle culture et, selon Maddalena De Carlo, c'est « *entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités, mettre en question la naturalité et l'universalité de nos propres systèmes d'interprétation de la réalité* » (1998 : 7). Si traditionnellement la classe de langue a été définie comme le lieu où on enseignait une technicité linguistique, aujourd'hui il s'agit plutôt de se préparer à rencontrer et à communiquer avec l'Autre. La classe de langue devient un espace où se rencontrent la culture de l'apprenant et la culture de la langue à enseigner et comme Martine Abdallah-Preteille souligne « *elle devient le lieu d'échange et de partage où chacun s'enrichit* » (1996 : 25). Ainsi l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère se révèle tributaire d'une triple compétence : compétence linguistique et compétence communicative, deux compétences indissociables de la compétence interculturelle. Sous cet angle nous avons recours au programme européen *Comenius* qui concerne l'enseignement scolaire.

Depuis plus de dix ans, le programme *Comenius* soutient la coopération et la mobilité entre les établissements scolaires en Europe et inclut :

1. les partenariats scolaires : multilatéraux ou bilatéraux,
2. les bourses de formation continues dans un autre pays européen. Cette activité peut avoir la forme d'un stage dans une institution pédagogique à l'étranger ou d'une expérience d'observation en situation pour apprendre directement des techniques d'enseignement innovantes au quotidien,

3. les bourses d'assistant *Comenius*.

Le programme *Comenius* fait partie du programme d'éducation et de formation tout au long de la vie depuis 2007 (EFTLV). C'était en novembre 2007 quand les Ministres de l'Éducation européens se sont mis d'accord sur la nécessité d'assurer une éducation de grande qualité pour les enseignants européens et ils ont adopté une série de principes communs sur la façon d'y parvenir. Parmi ces principes, ils ont souligné les programmes de mobilité pour les enseignants, les futurs enseignants et leurs éducateurs. La mobilité favorise une meilleure compréhension des différences culturelles et une conscience de la dimension européenne de l'enseignement. Elle soutient les enseignants dans leurs processus d'apprentissage contribue à leur développement professionnel et elle offre l'opportunité unique d'acquérir une formation et une expérience professionnelle dans un pays étranger.

D'autre part, elle cherche à élargir les compétences linguistiques des apprenants des établissements menant un projet *Comenius*, accroître leur motivation ou « le désir d'apprendre » (Trocmé-Fabre, 1987 : 95) pour l'apprentissage des langues et leur intérêt pour le pays et la culture de l'Autre. Plus particulièrement l'assistantat *Comenius* est une initiative qui soutient l'apprentissage des langues étrangères dans les écoles d'accueil et il cible la quasi-totalité des acteurs impliqués dans ce domaine : apprenants, futurs enseignants, enseignants, établissements d'accueil, associations de parents, autorités locales et régionales etc. Chaque année, près de 1500 assistants travaillent dans des écoles de toute l'Europe et jusqu'à 300.000 apprenants bénéficient de l'assistantat *Comenius*.

1. Le contexte

Les assistants *Comenius* passent entre trois et dix mois dans une école maternelle, primaire ou secondaire d'un autre pays participant au programme d'éducation et de formation tout au long de la vie. Ils participent à l'enseignement des langues étrangères soit en enseignant leur langue maternelle soit en utilisant une langue étrangère pour enseigner la matière aux apprenants et travailler avec eux. Ils bénéficient d'une bourse qui couvre les frais de leur voyage, de leur séjour, de leur déplacement pour participer à la réunion d'accueil dans le pays d'accueil ainsi que le financement d'une préparation linguistique et pédagogique dans le cadre de « L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère » (EMILE).

2. Le profil des assistants et leur rôle

Les assistants-candidats sont surtout des citoyens ou des résidents permanents des pays qui participent au programme EFTLV. Ils peuvent être des étudiants souhaitant devenir enseignants ou encore des futurs enseignants, qui ont déjà terminé leurs études, mais qui n'ont pas encore été employés dans le domaine de l'éducation. Il s'agit surtout des personnes qui désirent mettre en valeur leurs compétences professionnelles, faire découvrir à leur public leur culture/langue ou/et la langue-culture enseignée, le FLE dans notre cas. Ces personnes, dans la majorité, aptes à s'adapter facilement à des nouveaux milieux, peuvent assumer le rôle de « Représentant » de leur pays et l'énorme responsabilité que cela engendre. Ils ont l'esprit de la curiosité, de l'ouverture à l'altérité et à de nouvelles cultures, à des nouvelles connaissances, expériences, personnes.

Un assistant ne se limite en rien à ce qui se produit en classe ; il offre un assistantat pédagogique en classe et en dehors de la classe, dirigé et soutenu par l'enseignant responsable.

Lors du travail en classe, les assistants s'occupent de :

1. soutenir des projets scolaires enseignant souvent leur langue maternelle ou une autre matière à une langue étrangère.
2. suggérer des activités et du matériel, qui peuvent avoir lieu pas seulement en classe de langue, mais dans des cours non linguistiques aussi,
3. participer à des activités parascolaires telles : sportives, théâtrales, musicales qui sont très courantes dans la vie scolaire.

Les assistants doivent aussi essayer de ne pas se limiter à la classe traditionnelle, adapter leur langage, acquérir le plus d'expérience possible avec différents types de classe, savoir se faire respecté, préparer les leçons avec le tuteur, faire le point avec le tuteur une fois par semaine, rédiger un rapport à la fin de l'assistantat, Ils peuvent aussi participer à des activités innovantes, telles les partenariats scolaires *Comenius* ou e-Twinning.

D'autre part, le contact quotidien des apprenants avec l'assistant, leur permet de s'approcher de lui, de se familiariser avec la langue et la culture cible et de bien vouloir participer à la réalisation des projets.

3. L'établissement hôte et le rôle de l'enseignant responsable

Avant même d'introduire une demande d'assistantat, l'enseignant responsable doit prévoir une réunion entre les membres du personnel de l'école hôte et aborder la façon dont l'assistant va être intégré à la vie de l'établissement et les activités qu'il devra poursuivre.

La demande doit indiquer clairement comment l'école compte employer l'assistant *Comenius*. Tous les aspects innovants, la plus-value que l'assistantat apportera et les contributions de l'assistant à l'enseignement dans l'école, sont tout autant d'éléments qui doivent être inclus dans la demande.

Les écoles hôtes doivent se poser les questions suivantes : Quelle(s) sera/ont les matières concernées ? Quel(s) enseignant(s) travaillera/ont avec l'assistant ? À quel-le(s) projets/visites/échanges l'assistant pourra participer ? Comment peut-on relier le projet à la communauté locale, notamment aux parents ? Comment l'école/l'enseignant responsable aidera l'assistant à trouver un logement ?

Une fois l'école informée par l'agence nationale (IKY dans notre cas) de l'accueil d'un assistant, l'ébauche du projet doit être affinée en consultation avec l'assistant. L'intégration de l'assistant dans l'école et dans son mode de vie dépendra du soin apporté à la préparation. Dans une certaine mesure, les problèmes d'intégration et les aspects pratiques tels que le logement constituent les défis pour la plupart des assistants. En dehors de la classe l'enseignant tuteur doit :

1. Prévoir un emploi du temps de 12 à 16 heures par semaine pour l'assistant. L'assistant peut faire des heures supplémentaires s'il le souhaite ou accepter un travail rémunéré.
2. Veiller à ce que l'assistant soit assuré contre les risques liés au travail.
3. Accueillir l'assistant à son arrivée et lui laisser le temps de s'installer.
4. Organiser une visite guidée de l'école et le présenter au personnel et aux apprenants.
5. Inviter l'assistant à des manifestations sociales : sorties au cinéma, restaurant, à des spectacles, à manger chez lui, pour atténuer la solitude initiale.

6. Lui procurer les informations sur les possibilités de loisirs dans la région.
7. Lui proposer de l'aide pour accomplir les démarches administratives.
8. Lui offrir la possibilité de vivre un large éventail d'expériences.

En classe l'enseignant tuteur devra :

1. Considérer l'assistant comme ressource culturelle et linguistique.
2. Le consulter à propos de la programmation des cours.
3. Exploiter les capacités de l'assistant de manière originale.
4. Mettre l'assistant en contact avec des apprenants doués et avec des apprenants qui nécessitant une aide particulière.
5. Aider et encourager l'assistant en cas de problème de discipline.
6. Lui remettre l'Europass Mobilité et
7. Rester en contact avec lui après son départ.

4. Objectifs visés de l'assistantat *Comenius*

Les objectifs généraux du programme *Comenius* reflètent bien dans l'assistantat linguistique. Si ce programme opte pour le perfectionnement des compétences pédagogiques et le développement professionnel des publics cibles : les futurs enseignants, les écoles hôtes peuvent également en tirer profit.

L'introduction ou le renforcement de la dimension européenne dans l'établissement et la communauté d'accueil constitue un aspect essentiel de l'assistantat, démarche qui dépasse le cadre strict d'un enseignement de type fonctionnel.

Par le biais de l'assistantat nous avons visé des objectifs tels que :

1. Sensibiliser les apprenants à une langue/culture européenne, les aider à lever les préjugés, les inciter à s'ouvrir sur l'altérité et à se construire une compétence interculturelle, une compétence qui demande l'implication personnelle.
2. Susciter leur intérêt sur des événements contemporains en tant que citoyens européens.
3. Motiver les apprenants vis-à-vis du FLE, en les impliquant à l'étude du FLE, au moyen des activités qui font appel à leurs intérêts, par conséquent élargir et améliorer leurs compétences orales et écrites à la langue française et enfin
4. Rendre les apprenants capables de prendre conscience de leurs possibilités et de tenir compte que la langue française constitue un outil utile pour leur avenir professionnel.
5. Il en résulte que c'est surtout l'enseignant responsable qui devra garantir la réussite d'un assistantat *Comenius*.

5. Types d'activités proposées en classe de FLE pour concilier la compétence linguistique et celle de communication interculturelle.

Dans le cadre de l'assistantat mené lors de l'année passée dans notre établissement, nous avons prévu de réaliser des projets compatibles avec le niveau, l'âge, les intérêts et les capacités du public visé.

Pour la classe A : nous avons travaillé sur l'Art Cycladique, dans un projet transdisciplinaire pour joindre le FLE, l'histoire et les Arts plastiques. Avec la technique du collage, chaque

apprenant a préparé son idole cycladique. Toutes les idoles figurent sur l'affiche intitulée « À chacun son idole ». Une statue Cycladique en plâtre, faite par Vincent, a servi comme pont entre le passé et notre époque et a donné l'occasion à nos apprenants pour s'exprimer en y faisant du graffiti : rêves, paix, amitié, liberté.

Pour la classe B : les apprenants divisés en groupes ont préparé des affiches sur les villes étudiées dans leur manuel. Des diverses disciplines telles la géographie, l'histoire, l'informatique, les arts plastiques ont servi comme points d'appui à la recherche et la réalisation du projet des apprenants en deuxième.

Pour la classe C : nous avons réalisé un jeu de société éducatif et attractif, intitulé « les 12 travaux » que Vincent Sebillot, notre assistant lors de l'année dernière, va vous présenter dans un deuxième temps.

6. Évaluation de l'assistantat

L'opinion des apprenants concernant le déroulement du programme *Comenius*, nous a préoccupés aussi. Un questionnaire distribué et les réponses récoltées nous ont rassurés sur le caractère utilitaire et fructueux de cette tentative :

1. 97 apprenants sur les 110 préfèrent les activités avec l'assistant au lieu d'étudier le manuel et les activités proposées dans celui-ci.
2. 96 apprenants sur les 110 trouvent que cette année, le cours de FLE est plus agréable.
3. Pour 89 apprenants il est plus intéressant et pour 68 apprenants, il est plus motivant.
4. La grande majorité : 83 apprenants, avouent que grâce au projet, ils se rendent compte de leurs difficultés en FLE. Nous tenons à souligner ici l'importance de l'auto-évaluation en tant que facteur important pour la responsabilisation des élèves et la prise en charge de leur implication à l'apprentissage.

Il en résulte que le public en question, satisfait et content, s'est impliqué et s'est investi à l'étude du FLE lors du programme. L'assistantat linguistique s'avère :

1. une expérience enrichissante pour tous les impliqués : enseignants, élèves, collègues, parents.
2. Une tentative qui dépasse le caractère passif, ennuyeux, traditionnel de l'enseignement basé sur la mémorisation et l'intelligence fragmentaire.
3. Une proposition pour mener notre public plus loin.
4. Une initiative pour un enseignement diversifié, interculturel, interdisciplinaire et humaniste, harmonisé aux besoins contemporains dans le but de mieux préparer les futurs citoyens européens.
5. Une procédure grâce à laquelle « ce ne sont pas les cultures qui entrent en contact mais les individus » (Abdallah-Preteille, 1996 : 25) appartenant à des cultures différentes.

À vous de tenter l'expérience. Il faut oser, ça en vaut la peine !

L'objectif de cette conférence fut de montrer la valeur ajoutée que peut apporter la présence d'un assistant Comenius dans un établissement grec dans l'apprentissage du FLE et dans la découverte de la citoyenneté européenne et de montrer en quoi l'assistantat Comenius est également un élément de formation formidable pour les futurs enseignants européens.

La mission de l'assistant est d'apporter un soutien pour l'apprentissage du FLE, et de monter des projets éducatifs et culturels à l'école et hors de l'école, en partenariat direct avec l'enseignant tuteur et l'équipe pédagogique. Et comme Gérard de Vecchi (2000 : 8) déclare

« les meilleurs outils sont ceux que les apprenants, aidés du maître, ont élaborés eux-mêmes ». Sous cet angle, pendant l'année 2009-2010, au 11^e Collège d'Acharnés, nous avons mis en place plusieurs projets permettant à l'élève d'être dans un rôle actif, acteur de son propre apprentissage, et de l'amener sur le chemin de l'autonomie. L'un des projets réalisés par les élèves fut un jeu de société, intitulé les « 12 Travaux », réalisé par les élèves de troisième. Ce jeu avait pour objectif de travailler sur la langue française en transdisciplinarité, notamment avec les arts plastiques, et de permettre à l'élève d'être dans un dialogue des cultures, dans l'interculturalité. Les « 12 Travaux » ont été le point de départ d'une belle aventure, valorisante pour le travail des élèves, au travers d'une présentation collective du jeu à EKEVI, et de deux participations à des programmes télévisés. Le jeu, les « 12 Travaux », est un exemple de projet pédagogique réalisé lors d'un assistantat Comenius, qui a permis de sortir l'élève de son contexte scolaire, en le responsabilisant par rapport à son travail, et de valoriser l'image de son école. Accueillir un assistant Comenius est l'occasion d'organiser des activités différentes, l'assistant est une personne supplémentaire et motivée dans l'équipe pédagogique, qui apporte justement son énergie et ses compétences au service de l'organisation et la réalisation de projets. L'autre aspect important de l'assistantat Comenius est la formation de l'assistant dans son métier de futur professeur. La relation entre l'assistant et le tuteur est une expérience très riche au niveau professionnel, et personnel. C'est la clé de voûte de l'assistantat Comenius. Cet aspect formatif permet à l'assistant d'acquérir une expérience professionnelle essentielle, l'apprentissage du métier de professeur dans un cadre souple, où il peut justement s'engager et s'investir au niveau didactique et pédagogique sans trop de contraintes. Ayant fait l'expérience de cet assistantat je conseille à tous les futurs professeurs de participer à ce programme, car il est un vrai outil de formation, et une expérience exceptionnelle en début de carrière. Multiplier les échanges dans le monde de l'éducation en Europe est un élément essentiel pour le rapprochement et le dialogue des méthodes éducatives au niveau européen.

Références Bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
DE CARLO M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE/INTERNATIONAL, coll. DLE
DE VECCHI G., 2000, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette.
TROCME-FABRE H., 1987, *J'apprends, donc je suis*, Paris, Les éditions d'organisation POCHE.

Publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg

- Assistants Comenius, 2008, *Guide de bonnes pratiques à l'intention des écoles d'accueil et des assistants*.
Comenius enseignement scolaire, 2008, *La mobilité crée des opportunités, histoires de réussites européennes*.
Communications de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions, Bruxelles.
Améliorer les compétences pour le XXI^e siècle : un programme de coopération européenne en matière scolaire, 2008.
Jeunesse en mouvement. Une initiative pour libérer le potentiel des Jeunes aux fins d'une croissance intelligente, durable et inclusive dans l'Union européenne, 2008.

Professeur de FLE et d'histoire
ou
Comment faire développer la CCI chez les
apprenants de FLE grâce à notre nouveau rôle d'historien

Efstathios KARAGIORGAS

Enseignement public

*les cultures sont égales en dignité et [...] doivent
être traitées comme telles dans le respect mutuel*

Jean-Pierre Cuq (2003 : 137)

En tant que professeurs de français langue étrangère, nous sommes confrontés, ces dernières années, à une situation qui a engendré des problèmes sérieux, directement liés au régime de notre travail. En effet, la réduction des heures de cours de LVE2 au collège grec (deux heures hebdomadaires de cours au lieu de trois) constitue une mesure qui a frappé – presque exclusivement – les professeurs de FLE, du moment que de nombreux postes statutaires ne pourraient de la sorte qu'être supprimés. À noter en outre que la situation était déjà ardue à cause d'un ancien arrêté qui rendait optionnel l'enseignement de la LVE2 au lycée. La charge d'une deuxième matière, celle d'histoire, s'est ainsi avérée obligatoire pour que les enseignants de FLE puissent assurer un travail à temps plein.

S'il est vrai que le rôle du professeur de FLE s'augmente d'une tâche d'« historien », il n'en demeure pas moins que celle-ci présente des aspects positifs. En effet, la tâche d'historien consiste, d'une part, en une nouvelle façon d'envisager le passé historique dans l'acte d'enseigner. D'autre part, le prof d'histoire tâche d'aider ses apprenants à aborder ce passé d'une manière plus facile, plus directe et plus efficace, tout en espérant leur susciter des questions portant sur le monde qui nous entoure. L'histoire, vue sous un angle interculturel, pourrait en effet être un outil éducatif entre les mains de l'enseignant de langue étrangère, qui joue un rôle d'« accultérateur », de médiateur et d'acteur social dans la construction de l'identité de l'apprenant de FLE, outil susceptible de sensibiliser les apprenants de FLE au rapport de la culture maternelle avec la culture étrangère et *vice versa*, au rapport d'identité/altérité.

Il est d'observation courante que, dans une Europe plurilingue et pluriculturelle, l'enseignement d'une culture et l'étude du langage constituent deux éléments indissolubles en classe de langue. Fort de ce constat, nous devons mettre en avant la nécessité d'un enseignement orienté vers une *compétence de communication interculturelle* (désormais CCI) visant une meilleure rencontre, une meilleure intercompréhension, une meilleure communication interculturelle (cf. Androulakis, 1999). La classe de langue étrangère devient ainsi un lieu privilégié permettant aux apprenants de découvrir d'autres perceptions, d'autres valeurs, d'autres modes

de vie. Notre enseignement à portée communicative et interculturelle étant centré sur les apprenants, l'*éducation interculturelle* a pour but la suppression de l'insécurité entraînée par l'inconnu et le contact avec la culture étrangère sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype.

Partant du postulat que, pour faire comprendre à l'apprenant la culture de l'autre, il faut d'abord lui faire comprendre sa propre culture, nous sommes à même de délimiter les objectifs de l'enseignement interculturel, qui se ramènent à deux points fondamentaux : *primo*, faire développer chez nos apprenants *notre propre identité (prise de conscience identitaire)*, ce qui permet par la suite de comprendre l'altérité consistant en une ouverture biculturelle de l'étranger vers le natif et *vice versa* ; *secundo*, tâcher de réaliser tout cela dans la classe de Lé en vue d'un cours rentable où l'enseignant, en tant qu'acteur social, vise plus particulièrement le développement de compétences essentielles telles que *redéfinir le moi* et *comprendre l'autre*.

L'acquisition d'une compétence de communication est inextricablement liée à une compétence interculturelle qui vise à mettre en évidence l'*intersubjectivité*, à savoir les relations entre les individus, autrement dit la relation entre *Moi* et *l'Autre*. À souligner que « le caractère *poly-sémique* de l'altérité [...] implique que l'Autre ne se réduise pas [...] à l'altérité d'un Autrui » (Ricoeur, 1990 : 368). Cette CCI peut être développée à l'aide d'une anthropologie interculturelle qui s'intéresse à la différenciation humaine, ainsi qu'à la compréhension des liens unissant des individus ou des sociétés de culture(s) différente(s) (cf. Guinou, 2002a ; 2002b).

À la question épineuse de savoir quelles activités pourraient être susceptibles de développer chez les apprenants la CCI en vue tant d'une familiarité avec la culture cible que de l'adoption d'une attitude favorable envers les natifs, nous pouvons avoir recours à l'*histoire* qui constitue un lieu privilégié de l'altérité et de l'expérience de l'Autre. L'approche interculturelle d'un *document historique* ou à caractère *historique* peut passer outre à l'ethnocentrisme et à l'attitude de suprématie d'un peuple à l'égard d'un autre.

En conséquence, la charge de l'enseignement de l'histoire ne doit pas constituer une « corvée » pour les professeurs de FLE du moment qu'elle peut servir de prétexte à une série d'activités de classe à visée interculturelle dans le but de faire sortir la classe de son cloisonnement.

D'ailleurs, conformément aux concepteurs du livre du professeur d'histoire moderne et contemporaine de la 3^e classe du collège grec (Λούβρη & Ξιφαράς, 2009β : 13-14), les *objectifs généraux* d'un tel enseignement consistent, entre autres, dans :

- ♦ le *développement de la pensée historique* et plus précisément *de la pensée historique critique* ;
- ♦ le *développement de la conscience historique*, à savoir le *développement de la compétence sociale, politique, culturelle et écologique*. C'est ce qu'on appelle « *conscience historique* » que l'on acquiert de par l'histoire chaque fois que l'on est appelé à comparer des situations présentes à celles du passé. En comprenant la situation aussi bien individuelle, familiale, locale, nationale que mondiale, l'étude du passé permet d'expliquer autant que possible le présent. Autrement dit, plus on développe la conscience historique, plus on devient des citoyens conscients et actifs ;
- ♦ le *renforcement de notre identité culturelle*. En effet, un individu sans identité peut être vulnérable à des puissances qui tendent à l'altérer et à le soumettre à jamais ;
- ♦ la *compréhension* et le *respect des différentes identités culturelles*, la *compréhension de l'Autre*, la *prise de conscience de la notion d'altérité*. Le manque de compréhension de ce qui est différent peut conduire à la xénophobie. Néanmoins, sous le prisme du différent, les effets secondaires –provoqués par l'existence d'identités différentes à une échelle locale et

hyperlocale – peuvent être expliqués si l'on les envisage d'une manière humaniste.

D'autre part, parmi les *objectifs spécifiques* (Λούβρη & Ξιφαράς, 2009β: 14), l'accent doit être mis sur les apprenants qui doivent :

- ♦ étudier le passé sans pour autant accepter *a priori* toute interprétation historique si celle-ci n'est pas vérifiée par le biais de l'esprit critique et de la raison ;
- ♦ se situer dans le temps historique puisque « par l'histoire, les élèves pourront saisir l'origine de phénomènes actuels et les situer dans un cadre de référence diachronique » (De Carlo, 1998 : 60) ;
- ♦ prendre conscience de la contribution des Grecs à la création/formation de la civilisation mondiale, loin de toute sorte de simplifications et de jugements absolus ;
- ♦ prendre conscience de l'importance de l'Histoire parce que la connaissance de l'histoire, ainsi que le fait de s'y poser des questions nous rendent de vrais citoyens, à savoir des êtres humains conscients de ce qui se passe autour de nous.

Il résulte de ce qui précède que les buts à atteindre à travers l'enseignement de l'histoire sont bien délimités (Λούβρη & Ξιφαράς, 2009α: 7). En effet, il faut que les apprenants :

- ♦ comprennent que le monde dans lequel ils vivent n'est que le résultat d'un cheminement évolutif dont les acteurs sociaux sont les hommes ;
- ♦ soient capables de comprendre le présent à travers le passé, de réfléchir aux problèmes du présent et de planifier leur avenir ;
- ♦ soient conscients de leur propre responsabilité au sujet de la situation de la société dans laquelle ils vivent ;
- ♦ forment (à travers l'étude d'autres civilisations et de la contribution de celles-ci à la civilisation mondiale) un esprit de modération, de tolérance et de respect pour ce qui est différent ;
- ♦ comprennent, enfin, « qu'il n'existe pas qu'une seule vérité, qu'il y en a plusieurs et que pour essayer de comprendre les événements, mais aussi les hommes, il est nécessaire de prendre en compte les vérités de chacun et d'analyser comment nous nous construisons les nôtres » (De Carlo, 1998 : 63).

Une fois les objectifs de la matière en question délimités, nous pouvons constater qu'ils sont similaires à ceux d'une Lé, définis d'ailleurs par Calliabetso (1995 : 269) qui postule que :

[...] l'intercommunication en classe de langue, voire l'accès à un macrocosmos interculturel devrait :

- ♦ apprendre aux apprenants à observer l'interculturalité ;
- ♦ leur apprendre à saisir l'identité collective, les représentations partagées, les représentations divergentes pour mieux connaître leur identité atomisée ;
- ♦ leur apprendre à être à même d'évaluer leur identité atomisée et la remettre en cause s'il le faut ;
- ♦ leur apprendre à observer d'un œil critique et objectif les discours des représentations sur l'autre et sur soi ;
- ♦ leur apprendre à ne pas rester à la surface des représentations socioculturelles et des imaginaires socioculturels qui aboutissent à une stéréotypisation ;
- ♦ leur apprendre à connaître l'altérité sans se confondre avec elle ;
- ♦ leur apprendre à admettre qu'il n'y a pas une seule vérité, mais de nombreuses réalités interculturelles ;
- ♦ leur apprendre à vivre avec les autres, profiter de l'interculturalité dans la paix et dans le respect réciproque.

Ce parallélisme amène à dire que le rôle de l'enseignant, y compris de l'enseignant de FLE, est multidimensionnel et témoigne de l'habileté de celui-ci à assumer d'autres tâches qui le rendent plus humaniste et plus original. En effet, le nouveau rôle qu'il se voit endosser (professeur d'histoire) – apparemment opposé au sien – semble faire preuve de qualités/habilités précises. Ces rôles, tout comme celui d'animateur, de facilitateur, d'observateur, de metteur en cause, de médiateur, d'acteur social, d'acculturateur, de négociateur, de concepteur de matériel didactique, ne sont pas en conflit avec la nouvelle tâche dont il est appelé à s'acquitter (cf. Calliabetso, 1995).

De surcroît, les idées d'activités de classe à visée interculturelle (désormais IAC) – conçues afin que les apprenants apprennent à vivre, à mieux coexister avec l'Autre – peuvent servir de base à des *projets interdisciplinaires* qui visent l'*apprentissage holistique* des apprenants. En effet, le cours de langue devient un lieu où le savoir prend la forme d'un puzzle dont les morceaux sont à reconstituer par les apprenants pouvant faire appel à des connaissances antérieures acquises en milieu scolaire (pendant un cours d'histoire, en l'occurrence) ou non (voyages, lectures, Internet, milieu familial...). L'enjeu pourrait paraître complexe, puisque la question qui se pose est la suivante : « Comment les apprenants peuvent-ils créer leur propre vision du monde, leur propre représentation de la réalité ? ». L'*interdisciplinarité* pourrait être une réponse à cette question, étant donné que c'est grâce à elle que la *conscience interculturelle* se développe chez les apprenants de Lé qui deviennent autonomes (*apprendre à apprendre*), ouverts à l'Autre, tout en respectant leur propre identité (*prise de conscience identitaire* : cf. Nikou, 2008).

En fin de compte, pour mener à bien cette tâche, l'enseignant de langue peut prendre en considération, comme il se le doit, certains paramètres en vue d'une réussite ou plutôt d'une mise en œuvre didactique susceptible de faire développer chez les apprenants de Lé la CCI, ce qui constitue d'ailleurs le but à atteindre de l'interculturel. À savoir, les objectifs spécifiques interculturels étant à fixer *a priori* (« Sur quelle composante de la CCI doit-on travailler ? »), puisque d'une importance majeure, l'enseignant doit concevoir et planifier une IAC appropriée et efficace sur la base de la grille suivante (cf. Androulakis, 2002a ; 2002b) :

Titre	Titre de l'IAC.
Type	Activité de conversation/de réflexion/d'échange d'informations/d'exploitation d'informations et de prise de décisions/de sensibilisation/de communication non verbale.
Objectifs	Objectifs généraux et spécifiques de la composante de la CCI à laquelle on vise.
Niveau des apprenants	A1-A2/B1-B2/C1-C2 du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> (désormais <i>CECRL</i>).
Moyens	Équipement, supports.
Durée	... minutes.
Mise en relation/enchaînement	Applicabilité de l'IAC dans un cadre didactique précis.
Procédure	Préparation ; modes de travail (en groupes/en petits groupes/avec l'ensemble de la classe) ; étapes.
Remarques	Points importants à signaler, extensions-variations.

Comment donc la charge de l'enseignement de l'histoire peut-elle nous fournir le prétexte à une série d'activités de classe à visée interculturelle dans l'intention de faire sortir la classe de son cloisonnement ?

L'accent doit être mis sur des IAC à visée interculturelle portant sur les six composantes de la CCI, c'est-à-dire le *savoir-être*, le *savoir-apprendre*, les *savoirs*, le *savoir-comprendre*, le *savoir-faire* et le *savoir-s'engager*, ce qui permettrait aux apprenants de s'épanouir et surtout d'apprendre à apprendre par la rencontre et la compréhension de l'Autre. Toutefois, pour nous conformer aux limites de l'espace qui nous est imparti ici, nous allons retenir à titre d'échantillon trois IAC qui illustrent les composantes que voici : *savoir-être*, *savoirs*, *savoir-faire*.

Spécifions que les propositions d'IAC faites pour la réalisation du matériel didactique doivent être envisagées comme des voies possibles à emprunter et qu'elles ne doivent en aucun cas être considérées comme les seules et uniques solutions. Il est bien évident que c'est à l'enseignant de décider de la manière dont il va agencer tous ces éléments en vue d'une approche efficace.

À souligner aussi que le choix des documents, historiques ou non, dépend de leur intérêt tant *motivational* (appel aux connaissances extralinguistiques, sensibilisation à des problèmes d'ordre social et moral) que *communicatif* (repérage d'objectifs communicatifs).

Pour la définition des différents types de savoirs interculturels qui – interdépendants et complémentaires l'un de l'autre – visent la rencontre et la compréhension de l'Autre, donc la CCI, on se reportera à Androulakis (2002a ; 2002b).

1. IAC développant le savoir-être interculturel : **mise en œuvre didactique**

**IAC : « Vous n'avez pas une histoire comme la nôtre ! »
ou « Vous avez dit *ethnocentrisme* ? »**

Titre	« Vous n'avez pas une histoire comme la nôtre ! » ou « Vous avez dit <i>ethnocentrisme</i> ? »
Type Objectifs	Activité de réflexion et de conversation en groupes. Prendre conscience des attitudes ethnocentriques à partir de documents représentant des images sur l'histoire et la civilisation grecques et françaises ; identifier et relativiser des attitudes/positions ethnocentriques ; stimuler le débat sur l'ethnocentrisme ; exprimer son point de vue ; justifier et/ou mettre en question ces attitudes ; adopter un point de vue sans préjugés à l'égard de la culture qui n'est pas la sienne.
Niveau des apprenants	B1 du <i>CECRL</i> .
Moyens	Deux documents visuels représentant des images sur l'histoire et la civilisation grecques et françaises.
Durée	35 à 40 minutes.
Mise en relation/enchaînement	Applicabilité de l'IAC dans un cadre didactique précis : activité de sensibilisation au sujet de l'ethnocentrisme réalisée à tout moment de l'année scolaire.

Procédure

Étape 1 (5 minutes)

Dans le but de sensibiliser ses apprenants, l'enseignant écrit au tableau le titre de l'IAC en mettant l'accent sur le mot *ethnocentrisme* qui ne pose sans doute aucun problème de compréhension, puisque d'origine grecque, donc compris par la majorité des apprenants. D'autre part, il divise la classe en deux groupes de six personnes « adversaires » tout en distribuant les documents suivants contenant des images représentatives de l'histoire et de la civilisation grecques et françaises. Des explications sont données pour la mise en œuvre de la tâche à accomplir. Le premier groupe d'apprenants – les *défenseurs* de la culture grecque – doit étudier le document No 1 de l'IAC et le deuxième groupe – les *défenseurs* de la culture française – le document No 2 de l'IAC respectivement.

DOCUMENT No 1 DE L'IAC **L'histoire de la Grèce... en images¹**





DOCUMENT No 2 DE L'IAC
L'histoire de la France... en images



Étape 2 (2 minutes)

L'enseignant demande aux deux groupes de formuler autant de phrases/assertions ethnocentriques qu'ils le désirent afin d'avoir des attitudes de supériorité.

Étape 3 (20 minutes)

Les deux groupes (les *défenseurs de la culture grecque* et les *défenseurs de la culture française*) exécutent la tâche.

À titre d'exemple, les phrases/assertions pourraient avoir la forme suivante :

- ♦ Défenseurs de la culture grecque : « La Grèce antique a créé les plus beaux produits d'art dans le monde ».
- ♦ Défenseurs de la culture française : « La littérature française est la plus riche et la plus connue dans le monde ».

Étape 4 (8-10 minutes)

L'activité se clôt par une discussion générale dont le but est de repérer et de relativiser les attitudes ethnocentriques et xénophobes. L'enseignant, lui, est chargé de mettre les apprenants en garde contre des stéréotypes si dangereux tout en soulignant la relativité et le non-fondé des thèses ethnocentriques, voire fanatiques, qui isolent les gens et altèrent leurs valeurs au sein d'une Europe plurilingue et pluriculturelle. Le rôle de l'enseignant « médiateur », démocratique et surtout humaniste consiste dans la relativisation de ces stéréotypes qui désorientent les apprenants.

**2. IAC développant les savoirs interculturels :
mise en œuvre didactique**

IAC : « Allons au musée !... C'est dans la salle d'à côté ! »

Titre	« Allons au musée !... C'est dans la salle d'à côté ! »
Type	Activité d'échange d'informations avec l'ensemble de la classe.
Objectifs	Développer la prise de conscience de productions artistiques (œuvres picturales) du XX ^e siècle de la culture cible ; développer la prise de conscience de productions artistiques (œuvres picturales) du XX ^e siècle de la culture source ; s'exprimer/raconter à partir d'un tableau de peinture.
Niveau des apprenants	B1 du <i>CECRL</i> .
Moyens	De petites affiches représentant des œuvres picturales et des cartes d'activité/étiquettes vierges de toute inscription.
Durée	45 minutes.
Mise en relation/enchaînement	Applicabilité de l'IAC dans un cadre didactique précis : activité de prolongement après la fin du livre d'histoire de la 3 ^e du collège grec, intitulé « Histoire moderne et contemporaine ».

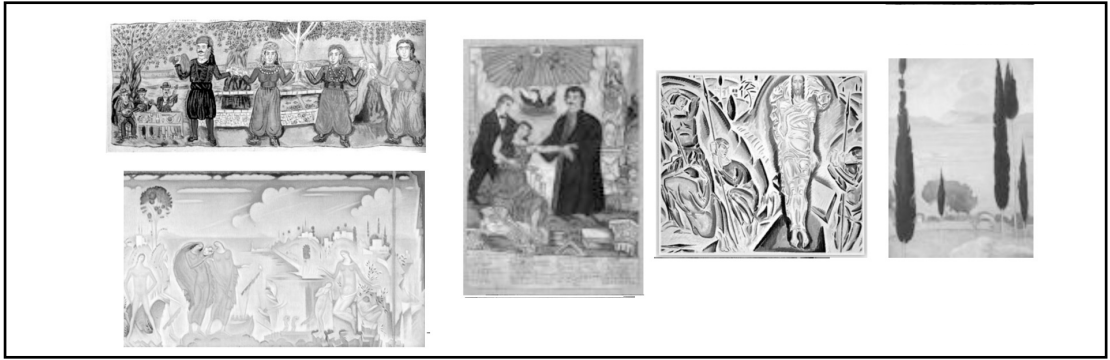
Procédure

Étape 1 (5 minutes)

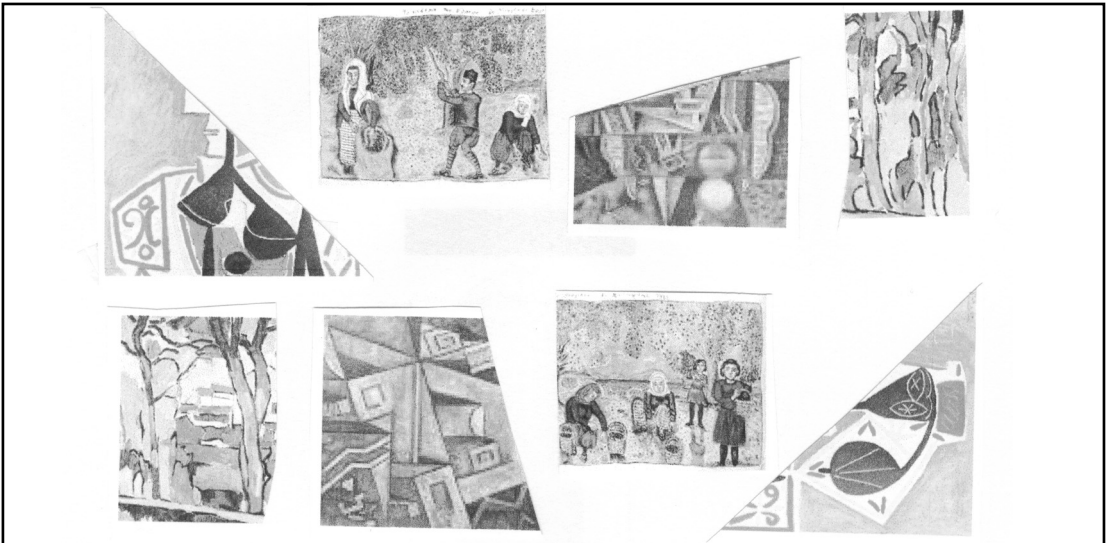
Un travail préalable de la part de l'enseignant s'avère nécessaire pour la mise en œuvre didactique de l'activité en question. En effet, celui-ci s'adonne à la recherche de tableaux de peinture du XX^e siècle, échantillons caractéristiques du mouvement artistique auquel ils appartiennent. Les tableaux choisis peuvent avoir la forme d'une carte postale ou, mieux encore, d'une petite affiche et être découpés en deux parties de sorte à être pour ainsi dire « incomplets » et ensuite reconstituables. À noter que leur nombre (toujours pair) devrait être égal au nombre des apprenants de la classe. D'autre part, l'enseignant transforme la salle de cours en petite salle d'art tout en divisant les murs en quatre parties dont chacune désigne, par le biais d'étiquettes grand format, les mouvements artistiques suivants : le fauvisme, l'expressionnisme, le cubisme et le surréalisme. Chaque mouvement est représenté par un ou plusieurs peintres célèbres que les apprenants ont d'ailleurs connus pendant le cours d'histoire (Matisse, Picasso, Braque, Dali, ainsi que Chatzimichaïl, Parthénis...).

DOCUMENT DE L'IAC





Exemple de tableaux « incomplets » :



Étape 2 (10 minutes)

Les apprenants circulent dans la classe, affiches à la main, à la recherche de l'apprenant qui

possède l'autre partie de l'affiche correspondant à la leur.

Exemple : L'apprenant qui tient la moitié d'un tableau de Picasso cherche l'apprenant qui a l'autre moitié de cette œuvre.

Dès qu'une paire d'éléments correspondants se retrouve, les deux apprenants concernés reconstituent et collent le tableau sur le mur et au-dessous du nom du peintre approprié.

Étape 3 (20 minutes)

La reconstitution des tableaux effectuée, chaque paire d'apprenants fait un petit rapport devant ses camarades en essayant de parler des sentiments que le tableau lui a fait naître. De même, ils expliquent ce qu'ils voient ou pensent voir (relativité/subjectivité de la perception visuelle ; l'art vu et compris différemment) tout en citant les caractéristiques générales du mouvement auquel appartient le tableau reconstitué. En cas de trous de mémoire, la parole est prise par les autres apprenants ou même par l'enseignant, qui ont le droit d'intervenir pour jouer le rôle d'« informateurs ». En outre, de petites surprises, inattendues ou non, pourraient devenir sources d'humour et de rire, éléments dont l'efficacité pédagogique est largement reconnue (cf. Proscolli, 1999). À savoir, deux parties d'un tableau peuvent être incorrectement reliées, ce qui pourrait entraîner le rire ou la création d'une autre œuvre plus « surréaliste » et plus proche de l'imagination des apprenants de cet âge.

Étape 4 (10 minutes)

Chaque paire d'apprenants choisit les deux tableaux qu'il préfère afin de leur donner un titre, autre que l'original. Les titres les plus réussis sont élus par un jury dont un petit nombre d'apprenants font partie, et sont ensuite collés sous le tableau correspondant.

Remarque

Cette petite exposition de peinture alternative peut être une amorce de rencontre culturelle pour les apprenants de l'établissement scolaire entier. Ces derniers peuvent admirer les chefs d'œuvre de la peinture du XX^e siècle tout en applaudissant à l'initiative prise par les apprenants de FLE. Des marque-pages peuvent aussi être offerts aux apprenants par l'enseignant en vue d'initiation aux beaux-arts.

3. IAC développant le savoir-faire interculturel : mise en œuvre didactique

IAC : « L'histoire... sans paroles ! »

Titre	« L'histoire... sans paroles ! »
Type	Activité de sensibilisation et de communication non verbale.
Objectifs	Savoir s'exprimer par des gestes et des mimiques ; se faire comprendre via le geste et/ou la mimique ; devenir plus sensible aux facteurs paralinguistiques et extralinguistiques.
Niveau des apprenants	B1 du <i>CECRL</i> .

Moyens	Une photocopie de la <i>Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen</i> de 1789, suivie d'une version simplifiée en langage courant destinée aux enfants.
Durée	45 minutes.
Mise en relation/enchaînement	Applicabilité de l'IAC dans un cadre didactique précis : activité de prolongement après la leçon 3 du livre d'histoire de la 3 ^e du collège grec.

Procédure

Étape 1 (15 minutes)

L'enseignant incite les apprenants à choisir les articles qui leur plaisent ou les inspirent le plus et à les interpréter sans... parler ! Pour ce faire, la classe est divisée en six groupes de deux personnes (les « acteurs ») et un groupe de quatre personnes (le « jury »). Les groupes d'apprenants qui vont dramatiser les principes choisis ont effectivement à exprimer le contenu de deux articles de la *Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen* par le biais de gestes et de mimiques remplaçant ou même révoquant la parole. Des gestes tels des *emblèmes* (gestes de substitution), des *manifestations de l'affect* (exprimer par des mimiques du visage des sentiments ressentis), des *régulateurs* (gestes – comme les regards, le hochement de la tête, le contact physique – maintenant un contact non verbal avec les interlocuteurs), des *adaptateurs* (gestes conscients qui peuvent donner une indication sur le locuteur sans valeur communicative précise), doivent être mobilisés pour cette entreprise fort motivante (cf. Bérard, 2000).

Après les explications de l'enseignant, les groupes d'« apprenants/acteurs » lisent le texte simplifié de la *Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen* dans l'intention de pouvoir le « décoder », c'est-à-dire d'imaginer des gestes qui correspondent le mieux à chaque principe choisi, l'essentiel étant de parvenir à transmettre le message, d'être compris en évitant tout quiproquo éventuel.

Texte officiel	Version simplifiée
<p>Article 1</p> <p>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.</p>	<p>Quand les enfants naissent, ils sont libres et tous doivent être traités de la même manière. Ils sont doués de raison et de conscience, et doivent agir les uns envers les autres de façon amicale.</p>
<p>Article 2</p> <p>1. Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.</p> <p>2. De plus, il ne sera fait aucune distinction fondée sur le statut politique, juridique ou international du pays ou du territoire dont une personne est ressortissante, que ce pays ou territoire soit indépendant, sous tutelle, non autonome ou soumis à une limitation quelconque de souveraineté.</p>	<p>Les droits énoncés dans la Déclaration sont reconnus à tout le monde :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Homme ou femme – Quelle que soit la couleur de la peau – Quelle que soit la langue – Quelles que soient les idées – Quelle que soit la religion – Quelle que soit la fortune – Quel que soit le milieu social – Quel que soit le pays d'origine. <p>Peu importe aussi que le pays soit indépendant ou non.</p>
<p>Article 3</p> <p>Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne.</p>	<p>Tu as le droit de vivre, et de vivre libre et en sécurité.</p>
<p>Article 4</p> <p>Nul ne sera tenu en esclavage ni en servitude; l'esclavage et la traite des esclaves sont interdits sous toutes leurs formes.</p>	<p>Personne n'a le droit de se prendre comme esclave et tu ne peux prendre personne comme esclave.</p>
<p>Article 5</p> <p>Nul ne sera soumis à la torture, ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants</p>	<p>Personne n'a le droit de se torturer, c'est-à-dire de se faire du mal.</p>
<p>Article 6</p> <p>Chacun a le droit à la reconnaissance en tous lieux de sa personnalité juridique.</p>	<p>Tu dois être protégé par la loi de la même manière, partout et comme tout le monde.</p>
<p>Article 7</p> <p>Tous sont égaux devant la loi et ont droit sans distinction à une égale protection de la loi. Tous ont</p>	<p>La loi est la même pour tous le monde; elle doit être appliquée de la</p>

DOCUMENT DE L'IAC

Texte officiel	Version simplifiée	Texte officiel	Version simplifiée
<p>droit à une protection égale contre toute discrimination qui violerait la présente Déclaration et contre toute provocation à une telle discrimination.</p>	<p><i>même manière pour tous.</i></p>	<p>Article 19</p>	
<p>Article 8</p>		<p>Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit.</p>	<p><i>Tu as le droit de penser et de dire ce que tu veux sans que personne puisse te l'interdire. Tu dois pouvoir échanger librement des idées, y compris avec les habitants des autres pays.</i></p>
<p>Toute personne a droit à un recours effectif devant les juridictions nationales compétentes contre les actes violant les droits fondamentaux qui lui sont reconnus par la constitution ou par la loi.</p>	<p><i>Tu dois pouvoir demander la protection de la justice quand les droits que ton pays te reconnaît ne sont pas respectés.</i></p>	<p>Article 20</p>	
<p>Article 9</p>		<p>1. Toute personne a droit à la liberté de réunion et d'association pacifiques.</p>	<p><i>Tu as le droit d'organiser des réunions pacifiques ou de participer à des réunions dans un but de paix. On n'a pas le droit de forcer quelqu'un à devenir membre d'un groupe.</i></p>
<p>Nul ne peut être arbitrairement arrêté, détenu ni exilé.</p>	<p><i>On n'a pas le droit de se mettre en prison, de s'y garder ou de se renvoyer de son pays injustement ou sans raison.</i></p>	<p>2. Nul ne peut être obligé de faire partie d'une association.</p>	
<p>Article 10</p>		<p>Article 21</p>	
<p>Toute personne a droit, en pleine égalité, à ce que sa cause soit entendue équitablement et publiquement par un tribunal indépendant et impartial, qui décidera, soit de ses droits et obligations, soit du bien-fondé de toute accusation en matière pénale dirigée contre elle.</p>	<p><i>Si tu dois être jugé, ce doit être publiquement. Ceux qui te jugeront doivent être libres de toute influence.</i></p>	<p>1. Toute personne a le droit de prendre part à la direction des affaires publiques de son pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis.</p>	<p><i>Tu as le droit de participer aux affaires politiques de ton pays, soit en faisant toi-même partie du gouvernement, soit en choisissant des hommes politiques qui ont les mêmes idées que toi. Les gouvernements doivent être élus régulièrement et le vote doit être secret. Tu dois pouvoir voter et toutes les voix ont la même valeur.</i></p>
<p>Article 11</p>		<p>2. Toute personne a droit à accéder, dans des conditions d'égalité, aux fonctions publiques de son pays.</p>	<p><i>Tu dois pouvoir voter et toutes les voix ont la même valeur. Tu dois pouvoir accéder à la fonction publique comme n'importe qui d'autre.</i></p>
<p>1. Toute personne accusée d'un acte délictueux est présumée innocente jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie au cours d'un procès public où toutes les garanties nécessaires à sa défense lui auront été assurées.</p>	<p><i>Tu dois être considéré comme innocent tant qu'on n'a pas prouvé que tu étais coupable. Si tu es accusé d'une infraction, tu dois toujours avoir le droit de te défendre. Personne n'a le droit de te condamner ou de te punir pour ce que tu n'as pas fait.</i></p>	<p>3. La volonté du peuple est le fondement de l'autorité des pouvoirs publics; cette volonté doit s'exprimer par des élections honnêtes qui doivent avoir lieu périodiquement, au suffrage universel égal et au vote secret ou suivant une procédure équivalente assurant la liberté du vote.</p>	
<p>2. Nul ne sera condamné pour des actions ou omissions qui, au moment où elles ont été commises, ne constituaient pas un acte délictueux d'après le droit national ou international. De même, il ne sera infligé aucune peine plus forte que celle qui était applicable au moment où l'acte délictueux a été commis.</p>		<p>Article 22</p>	
<p>Article 12</p>		<p>Toute personne, en tant que membre de la société, a droit à la sécurité sociale; elle est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et au libre développement de sa personnalité, grâce à l'effort national et à la coopération internationale, compte tenu de l'organisation et des ressources de chaque pays.</p>	<p><i>La société dans laquelle tu vis doit t'aider à profiter de tous les avantages (culture, travail, protection sociale) qui te sont offerts ainsi qu'à tous les hommes et femmes de ton pays et à les développer.</i></p>
<p>Nul ne sera l'objet d'immixtions arbitraires dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes à son honneur et à sa réputation. Toute personne a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes.</p>	<p><i>Tu as le droit de demander à être protégé si quelqu'un veut salir ta réputation, pénétrer chez toi, ouvrir tes lettres ou t'importuner ou importuner ta famille sans raison.</i></p>	<p>Article 23</p>	
<p>Article 13</p>		<p>1. Toute personne a droit au travail, au libre choix de son travail, à des conditions équitables et satisfaisantes de travail et à la protection contre le chômage.</p>	<p><i>Tu as le droit de travailler, de choisir librement ton travail, d'avoir un salaire suffisant pour vivre et faire vivre ta famille. Si un homme et une femme font le même travail, ils doi-</i></p>
<p>1. Toute personne a le droit de circuler librement et</p>	<p><i>Tu as le droit de circuler comme tu le</i></p>	<p>2. Tous ont droit, sans aucune discrimination, à un</p>	

Étape 2 (15 minutes)

Les groupes jouent ou plutôt essaient de dramatiser les principes qu'ils ont choisis devant toute la classe.

Étape 3 (5 minutes)

Le jury vote pour la meilleure représentation/interprétation... sans paroles.

Étape 4 (10 minutes)

Les apprenants/acteurs expriment leurs sentiments tout en faisant des commentaires éventuels sur l'expérience vécue. Les apprenants qui font partie du jury peuvent intervenir pour s'exprimer sur ce qu'ils viennent de voir. Un enregistrement vidéo sous forme de dessins

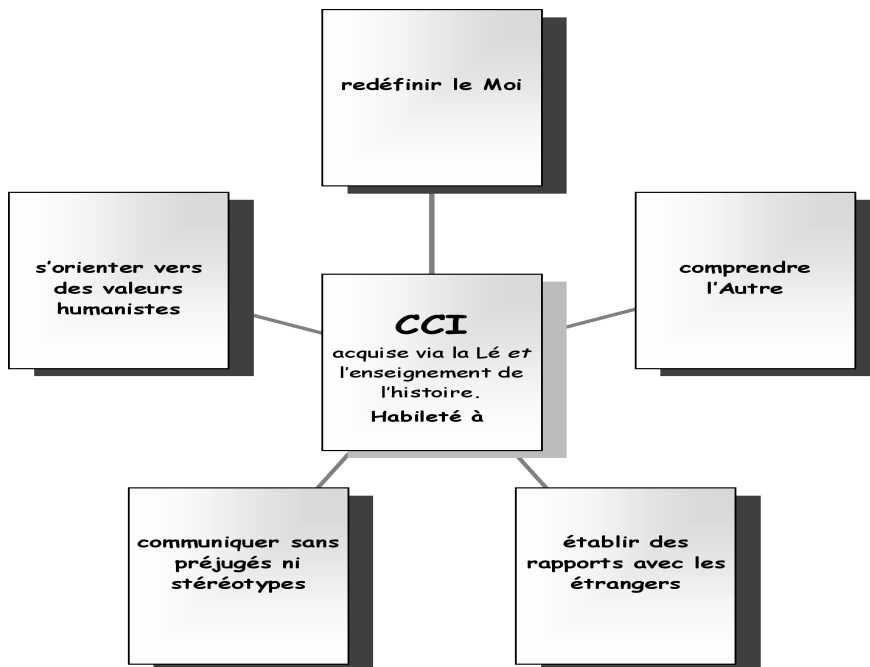
aminés (tel www.dailymotion.com/video) – que l'enseignant peut faire visionner si l'accès à Internet est possible – serait approprié en vue de comparaisons possibles. L'activité peut se clore par une question cruciale qui pourrait constituer l'amorce d'une autre activité de conversation : « Pensez-vous que les droits de l'homme soient respectés à l'heure actuelle ? »

Remarque

Cette activité constitue un outil pédagogique théâtralisant, susceptible de sensibiliser les apprenants au jeu théâtral.

Malgré les difficultés éventuelles rencontrées notamment au sein de l'école publique (l'indifférence absolue d'un nombre respectable d'apprenants pour l'histoire et/ou toute sorte d'activité collective quelle qu'elle soit, de Lé ou de LM, ainsi que le niveau de langue souvent peu élevé), nous sommes d'avis que ces IAC à visée interculturelle – liant l'utile à l'agréable – favorisent un apprentissage pour lequel trois conditions sont donc indispensables :

- ♦ De *nouvelles relations entre apprenants et enseignants*. Ces derniers doivent se transformer en accompagnateurs chargés de faire travailler leurs apprenants dans une ambiance non contraignante et créative.
- ♦ Une *approche interdisciplinaire, voire holistique* de l'apprentissage.
- ♦ Une *vraie rencontre, une meilleure compréhension de l'Autre*, qui mènera à la *redéfinition de soi* ainsi qu'au développement d'une CCI dont les composantes peuvent être délimitées sous forme d'habiletés partielles également acquises de par l'enseignement de l'histoire dont les objectifs sont directement associés à ceux de la CCI. En guise de schématisation et de regroupement des habiletés partielles auxquelles nous venons de nous référer, le diagramme suivant pourrait justifier, à notre avis, ce qui vient juste d'être dit, c'est-à-dire que les unes s'identifient aux autres (cf. Androulakis, 1999) :



En guise de bilan, nous tenons à signaler que nous ne prétendons point avoir inventé les moyens les plus appropriés afin d'optimiser le cours de LV2. D'ailleurs, contre l'ennui scolaire ou bien pour la motivation des apprenants, il n'y a pas de panacée. Nous aimerions seulement contribuer à amorcer la réflexion de l'enseignant de FLE (actuellement « à deux rôles ») sur la question, car c'est à lui qu'il revient de faire sortir sa classe de son cloisonnement, ainsi que de choisir les outils éducatifs *ad hoc*, susceptibles de sensibiliser les apprenants au rapport de la culture étrangère avec la culture maternelle, au rapport identité/altérité au moyen de l'histoire et de la civilisation grecques et françaises. Lorsque tout document ou toute matière peut se transformer en pratique de classe contenant l'aspect ludique et/ou créatif, les apprenants font preuve d'une attitude active tout en devenant protagonistes du savoir. De ce fait, les cours de FLE et d'histoire – enseignés par la même personne – s'avèrent propres au développement d'une « *compétence citoyenne* », loin de tout « ego/ethno-centrisme » maladif.

Références bibliographiques

- ANDROULAKIS G., 1999, *Axes déterminant la conception/planification du cours de FLE*, Patras, EΑΠ.
- ANDROULAKIS G., 2002a, *La compétence de communication interculturelle en classe de langue*, Patras, EΑΠ.
- ANDROULAKIS G., 2002b, *La prise de conscience et la médiation interculturelles en classe de langue*, Patras, EΑΠ.
- BÉRARD E., 2000, *Relations et différences entre oral et écrit*, Patras, EΑΠ.
- CALLIABETSOU-CORACA P., 1995, *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Eiffel.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- CUQ J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- DE CARLO M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE International.
- GUINOU H., 2002a, *La communication interculturelle*, Patras, EΑΠ.
- GUINOU H., 2002b, *Description de la culture et de ses rapports avec le langage dans l'optique de la didactique des langues*, Patras, EΑΠ.
- ΝΙΚΟΥ Th., 2008, *L'interdisciplinarité au service de l'interculturel*, Actes du congrès mondial, Thessalonique, 390-398.
- PROSCOLLI A., 1999, *Différencier les composantes du cours de FLE pour optimiser l'apprentissage*, Patras, EΑΠ.
- RICŒUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.
- ΔΗΜΗΤΡΟΥΚΑΣ Ι. & ΙΩΑΝΝΟΥ Θ., 2006, *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ Γυμνασίου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, [DIMITROUKAS I. et IOANNOU Th., 2006, *Histoire médiévale et moderne*, Athènes, OEDV].
- ΚΑΤΣΟΥΛΑΚΟΣ Θ. & ΚΟΚΚΟΡΟΥ-ΑΛΕΥΡΑ Γ., 2007, *Αρχαία Ιστορία*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, [KATSOUΛAKOS Th. et KOKKOROU-ALEVRA G., 2007, *Histoire ancienne*, Athènes, OEDV].
- ΛΟΥΒΡΗ Ε. & ΞΙΦΑΡΑΣ Δ., 2009α, *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, [LOUVRI E. et XIFARAS D., 2009a, *Histoire moderne et contemporaine 3^e de collège*, Athènes, OEDV].
- ΛΟΥΒΡΗ Ε. & ΞΙΦΑΡΑΣ Δ., 2009β, *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευ-*

τιχού, Αθήνα, ΟΕΔΒ, [LOUVRI E. et ΧΙΦΑΡΑΣ D., 2009b, *Histoire moderne et contemporaine 3^e de collège. Livre du professeur*, Athènes, OEDV].

Sites consultés

<<http://www.abcgallery.com>>

<<http://www.dailymotion.com/video>>

<<http://www.louvre.fr>>

<<http://www.musee-orsay.fr>>

<<http://www.peinturefle.fr>>

<<http://users.ach.sch.gr/pchalou>>

Note

¹ La plupart ont été empruntées à Κατσουλάκος & Κοκκορού-Αλευρά (2007) et à Δημητρίουκας & Ιωάννου (2006).