



Etats Généraux de la Francophonie

5^e Congrès Panhellénique des Professeurs de Français

Athènes, du 2 au 5 décembre 2004

sous l'égide de l'Université d'Athènes

*Enseigner le français à l'heure actuelle
enjeux et perspectives*

Athènes, avril 2006

Organisé par :

- l'Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire
- le Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université d'Athènes
- les Conseillers Scolaires
- l'Institut Pédagogique
- l'Ambassade de France en Grèce
- l'Association des Professeurs de Français de la Grèce du Nord
- l'Association Panchypriote des Professeurs de Français

Axes du Congrès

- Axe I : Diversité linguistique et Politiques éducatives / linguistiques
Axe II : Didactique du FLE : hypothèses théoriques, Problématiques actuelles et Pratiques de classe
Axe III : La formation psychopédagogique des enseignants de Lé

Comité d'organisation

Frideriki Tabaki - Iona, Présidente
Efie Calamara, Vice-présidente
Marie Damaskou, Secrétaire
Marina Arghyroudi
Agláé Galanopoulou
Stanley Hilton
Evangéla Kanga

Catherine Kiyitsioglou-Vlachou
Jean Maiffredy
Niki Papa
Maro Patéli
Anastasie Siacotou
Anna Triantaphyllou
Vasso Vatamidou

Comité Scientifique

Pénélope Calliabetso, Présidente
Efie Calamara
Marie Damaskou
Stanley Hilton
Alexandre Pajon
Marie Papadaki
Maro Pateli
Argyro Proscolli
Anastasie Siacotou



Etats Généraux de la Francophonie

5^e Congrès Panhellénique des Professeurs de Français

Athènes, du 2 au 5 décembre 2004

sous l'égide de l'Université d'Athènes

*Enseigner le français à l'heure actuelle
enjeux et perspectives*

Actes

Athènes, avril 2006

Le présent ouvrage a été publié grâce à l'aimable et généreuse contribution :
du Département de Langue et de Littérature Françaises de l'Université d'Athènes
du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France
de l'Organisation Internationale de la Francophonie

Edition : Constantin VOULGARIDIS

Révision de textes : Jean-Louis SATRE

Sophocle TSAKAGIANNIS

Constantin VOULGARIDIS

Correction : Efie CALAMARA – Catherine CHRA

Traitement de texte : Stélios MARKANTONAKIS

Mise en page - Impression : Imprimerie de l'Université d'Athènes

Couverture : RED-T-POINT : Artémis Pétropoulou

Copyright : *Association des Professeurs de Français FU.*

Athènes, avril 2006

43, rue Marni - 104 38 Athènes - Grèce

Site Internet : www.apf.gr

Courriel : info@apf.gr

ISBN : 960-89216-0-0

Avant-propos

Grâce au travail soutenu de certains collègues, que nous remercions infiniment, nous avons pu mener à terme l'édition du présent ouvrage, qui explore des pistes novatrices en didactique et en pédagogie et ouvre des perspectives nouvelles pour l'enseignement du français en Grèce, au niveau aussi bien de ses contenus que de ses pratiques.

Nous sommes particulièrement heureux d'avoir eu l'honneur de préfacier ces *Actes* du **5^e Congrès Panhellénique des Professeurs de Français**, qui s'est tenu du 2 au 5 décembre 2004 au Département de Langue et de Littérature Françaises de l'Université d'Athènes, sous les auspices de laquelle il s'est taillé un franc succès qui se concrétise par la publication du présent ouvrage.

La réussite de ce congrès est due certes à la participation des 120 intervenants qui nous ont apporté le fruit de leurs expériences et de leurs recherches, mais de plus les 1 500 congressistes, venus parfois des coins les plus reculés de la Grèce, de Chypre et d'autres pays d'Europe, ont manifesté par leur présence massive, d'une part leur intérêt constant pour le français et, d'autre part, leur volonté de découvrir ou de redécouvrir des méthodes modernes et motivantes pour actualiser leurs approches méthodologiques et optimiser ainsi la qualité de leur enseignement.

Ce 5^e Congrès a été d'une portée fondamentale : il a d'abord célébré l'intégration de la Grèce à l'Organisation Internationale de la Francophonie, d'où l'organisation conjointe des *Etats Généraux de la Francophonie*, puis il nous a conduits, nous tous, à nous interroger sur les enjeux et les perspectives de l'enseignement du français à un moment où le paysage linguistique de la Grèce évolue en raison de la présence d'autres langues vivantes qui revendiquent légitimement leur place et où le changement d'attitudes et d'habitudes s'avère plus que nécessaire.

S'il tombe sous le sens que cet examen des « enjeux et perspectives » est forcément incomplet, il tient cependant à semer le grain qui nous aidera à réfléchir sur l'évolution future de l'enseignement du français langue étrangère, qui devra être moins élitiste, plus ouvert, garant de la diversité linguistique et culturelle, ferment de solidarité et d'ouverture d'esprit.

Pour le Bureau de l' *APF FU*, Constantin Voulgaridis, Président

Le Bureau de l'APF FU

Constantin Voulgaridis, Président

Zoé Polyméropoulou, Vice-Présidente

Stélios Markantonakis, Secrétaire Général

Dr Marie Flétoridou, Trésorière

Elisabeth Polychronidou, Secrétaire-Adjointe

Catherine Chra, Secrétaire d'Organisation

Efthychia Dryléraki, Bibliothécaire

Poly Retzépopoulou, Assesseur, secrétaire de rédaction de « Contact+ »

Agláé Catraki, Assesseur

Préface

Le 5^e Congrès Panhellénique des Professeurs de Français, organisé sous l'égide de l'Université d'Athènes du 2 au 5 décembre 2004, revêt une importance particulière du fait que son ouverture et ses travaux ont coïncidé avec l'ouverture des États Généraux et la célébration de l'entrée de la Grèce dans l'Organisation Internationale de la Francophonie.

C'est un grand honneur de déclarer ouverts, le jeudi 2 décembre 2004, au nom du Comité d'Organisation de ce Congrès, les travaux de ce Congrès et en même temps d'avoir le privilège de déclarer ouverts les travaux des premiers États Généraux de la Francophonie en Grèce.

Pour nous qui, jour après jour, nous efforçons de transmettre à des générations d'élèves et d'étudiants notre amour de la langue et de la civilisation françaises, la décision prise par les autorités helléniques d'adhérer à l'Organisation Internationale de la Francophonie nous touche infiniment, elle rejoint notre attachement à la culture humaniste française et, en un sens, elle rend un hommage inestimable à notre travail.

Ces États Généraux donnent une dimension particulière à notre Congrès ; les professeurs de français se réjouissent que la Grèce soit accueillie au sein de l'Organisation Internationale de la Francophonie, car nous transmettons cette langue, cette culture, ces valeurs que nous avons tant étudiées et qui nous inspirent toujours.

La participation des congressistes s'élève au nombre de 1 500 et celle des intervenants à 120 au 5^e Congrès des Professeurs de Français. Ces chiffres sont significatifs du vif intérêt manifesté par les chercheurs et les enseignants, qui ont participé à cette rencontre dialectique didactique sur le FLE, et de leur disposition à reconsidérer certains objectifs, à en découvrir d'autres, en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement du français en Grèce.

Les méthodologies, les outils de l'approche didactique, loin d'être statiques, exigent des optiques renouvelées, des orientations retracées selon les besoins de nos temps. Cette nécessité impose un dialogue entre les enseignants de FLE sur des problématiques actuelles, sur des stratégies revues ouvrant de nouvelles perspectives pour une formation plurielle, multidimensionnelle des professeurs de français.

Nous espérons que la publication des actes de ce Congrès présentera une analyse des perspectives de la réalité d'aujourd'hui, dans la classe de langue française, et les

nouveaux enjeux auxquels doivent faire face les professeurs, en vue d'inspirer des voies créatives et d'enrichir leur expérience didactique.

Nous tenons à remercier les professeurs de toutes les Associations de Grèce et de Chypre, l'Université d'Athènes, l'Ambassade de France, les Conseillers scolaires, les membres du Comité Scientifique sous la présidence de P. Calliabetou.: A. Proscolli, M. Patéli, Efié Calamara, M. Papadaki, S. Hilton, A. Pajon, A. Siakotou, M. Damaskou. Nous remercions également les membres du Comité d'Organisation : E. Calamara, M. Damaskou. M. Patéli, M. Argyroudi, R. Kiyitsioglou-Vlachou, A. Triantafyllou, A. Siakotou, S. Hilton. J. Maiffredy, V. Vatamidou, N. Papa, ainsi que les étudiants du Département de Langue et Littérature françaises qui, avec leur travail bénévole, ont contribué à la réussite de ce Congrès.

Je me permets enfin de souligner l'apport particulier d'Efié Calamara, vice-présidente du Comité d'Organisation, de Maro Patéli et de Stanley Hilton, à la réalisation de ce Congrès.

Pour le Comité d'Organisation
Fridériki Tabaki-Iona,
Présidente du Département de Langue et Littérature Françaises
de l' Université d'Athènes

Discours de Clôture du Congrès

Monsieur l'Ambassadeur, Madame la Présidente du Comité d'Organisation, Mesdames et Messieurs les congressistes, chers collègues, chers étudiants,

A l'issue de ce 5^e Congrès Panhellénique, qui coïncide avec l'entrée de la Grèce dans la grande famille des pays francophones, mes collègues membres du Comité Scientifique et moi-même, nous sommes à la fois tristes et heureux. Nous sommes tristes car après une forte mobilisation partagée – intellectuelle, pédagogique et affective – nous sommes obligés de nous dire au revoir. Nous sommes heureux car, grâce à votre précieuse contribution, à des degrés divers, nous avons pu mener à bonne fin les travaux de ce congrès. Pour cela, nous tenons donc à vous exprimer nos plus vifs remerciements.

Le nombre très important des congressistes, environ 1 600, témoigne clairement de l'engagement professionnel et personnel des enseignants et des spécialistes dans le domaine de la Didactique des Langues-Cultures.

Par ailleurs, le nombre aussi important d'environ 150 interventions (conférences, communications, tables rondes, ateliers) exprime notre envie de partager nos préoccupations, de mettre en commun nos expériences, de signaler nos faiblesses et de chercher des réponses aux défis et aux enjeux de notre action.

Permettez-moi de me référer brièvement aux critères qui ont déterminé le choix des trois axes de notre congrès.

Le 1^{er} axe « Diversité linguistique et politiques éducatives / linguistiques » reflète nos questionnements et nos préoccupations sur l'avenir du plurilinguisme et du pluriculturalisme européen. Il illustre également notre volonté de participer au développement intellectuel, éthique et interculturel de nos jeunes. En vue de créer en Europe un espace de justice et de liberté, le plurilinguisme n'est plus un outil politique, mais une fin en soi pour tous les partenaires de cet espace. Le chemin est long et couvert de brouillard épais : nous en sommes conscients.

Le français, vu sa diffusion importante, en dépit de l'impérialisme actuel de l'anglais pour des raisons que nous connaissons tous, doit revendiquer une place importante.

Dorénavant, pour nous tous il reste à convaincre les responsables des politiques éducatives de notre présence, de notre dynamisme, de notre action formative et œuvrer pour un meilleur avenir pour le français, les enseignants et nos apprenants.

Les intervenants de cet axe ont exprimé cette volonté à « haute voix ». Ils se sont posé des questions qui nous préoccupent au quotidien : présent et avenir des politiques linguistiques et éducatives en Europe en matière de formation, de programmes d'études et d'objectifs d'enseignement / apprentissage, systèmes d'évaluation et de certification des apprentissages en Lé, enjeux de l'enseignement précoce...

Le grand nombre d'interventions est significatif de l'intérêt du 2^e axe intitulé « Didactique du FLE : hypothèses théoriques, problématiques actuelles et pratiques de classe ». Ces interventions révèlent des attitudes et des expériences diversifiées sur multiples composantes de l'enseignement / apprentissage : formation des enseignants, compétences à acquérir, expériences d'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication, évaluation / autoévaluation, approches diversifiées, techniques / pratiques de classe, exploitation de documents, dimension interculturelle et interdisciplinaire, traduction, bilinguisme scolaire, ...

Le 3^e axe « La formation psychopédagogique des enseignants de Lé » manifeste notre intention de nous interroger explicitement, pour la première fois dans un Congrès Panhellénique, sur le rôle prépondérant de la relation pédagogique dans la mise en place d'une interaction pédagogique. Dès lors, il souligne l'importance que nous accordons à toutes les « dimensions cachées » de la classe de langue – culture, à savoir attitudes / motivations, conflit de rôles, affect, émotions.

Or l'acquisition d'une compétence relationnelle par l'enseignant requiert une formation psychopédagogique restant encore à l'écart de la formation aux méthodologies et aux approches. Dans cette direction, nous avons eu des interventions sur des composantes importantes telles que : attitudes / motivations des apprenants et des enseignants, interaction entre approches didactiques et profils d'enseignant, autonomie / responsabilisation, besoins langagiers, fonctions du professeur – facilitateur, approche psycholinguistique pour l'enseignement / apprentissage de la composante phonétique, échec scolaire, conception / élaboration de scénarios pédagogiques, ...

Ce congrès a été un lieu de confrontation d'expériences et de rencontres fructueuses entre les agents de terrain et les théoriciens. Il a été un lieu de questionnements sur le « ce qui se passe à l'heure actuelle » et sur le « que faire » dans les années à venir.

Il a été enfin un rendez-vous qui a affermi notre courage et ranimé notre énergie. Réunissons donc nos forces, «*ας βάλουμε τα δυνατά μας*» pour reprendre les termes de Madame le Ministre de l'Education Nationale et des Cultes.

Je vous remercie de votre attention et vous dis à bientôt.

Pénélope CALLIABETSOU-CORACA
Professeur émérite

Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université d'Athènes

Discours de Clôture du Congrès

Monsieur l'Ambassadeur,
Madame la Présidente du Comité Scientifique,
Mesdames et Messieurs les congressistes,
Chers collègues, chers étudiants,

Le 5e Congrès Panhellénique des Professeurs de Français, organisé dans le cadre des Etats Généraux de la francophonie, s'est réalisé avec un grand succès. Les travaux ont eu lieu à la Faculté des Lettres (Philosophiki) de l'Université d'Athènes où 120 intervenants ont traité des sujets sur la politique linguistique et éducative en Europe, les objectifs et les programmes d'enseignement du français langue étrangère, la formation des professeurs, les méthodes et les pratiques de classe, les compétences à acquérir sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication. La contribution des interventions sur la formation psychopédagogique des enseignants mérite d'être soulignée aussi, car elle stimule l'intérêt pour le français en exploitant le potentiel des élèves de français Lé dans les conditions particulières de notre pays.

Les 1500 congressistes, invités le 2 décembre à la fête de la Francophonie pour célébrer l'entrée de la Grèce dans l'Organisation Internationale de la Francophonie, ont participé par la suite de façon active et enthousiaste au congrès, pour profiter des contacts, apprécier des données scientifiques contemporaines et les intégrer dans la pratique de l'enseignement du français en Grèce.

Nous remercions donc de leur apport précieux le Comité Scientifique, le Comité d'Organisation, l'Association des Professeurs de Français, le Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes, l'Ambassade de France en Grèce, les Conseillers Scolaires, l'Institut Pédagogique, l'Association des Professeurs de Français de la Grèce du Nord, l'Association Panchypriotte des Professeurs de Français ainsi que de leur travail bénévole les étudiants du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes.

Nous vous remercions, tous, de votre contribution aux résultats fructueux de ce congrès.

Axe I

Diversité linguistique et Politiques éducatives / linguistiques

Evelyne BERARD, CLA Université de Franche-Comté

*Pour une lecture didactique du Cadre européen commun de référence
pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*

Résumé :

Pour une lecture didactique du Cadre européen de référence pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a le mérite de « proposer une base commune pour l'élaboration de programmes de langues, de référentiels, d'examens, de manuels » et de « définir les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprentissage à chaque étape... » Il représente donc un travail important de clarification dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

Cet outil s'inscrit dans une perspective de dialogue avec les praticiens et les apprenants et d'interrogations sur les pratiques. Cette volonté de dialogue et de questionnement apparaît précisément dans les outils qui accompagnent le Cadre, en particulier dans le Guide pour utilisateurs. Nous dégagerons les apports de chacun de ces outils dans un processus de mise en oeuvre du Cadre.

Nous analyserons ensuite les interprétations de certains concepts comme plurilinguisme, compétence à communiquer langagièrement, perspective actionnelle, activité langagière, textes, tâches, stratégies, qui fondent l'approche retenue dans le CECRL.

Enfin, nous mettrons en évidence les liens existant entre ces concepts et les pratiques à travers les questionnements qui surgissent lorsqu'on s'approprie les démarches proposées dans le Cadre. Nous réfléchirons en particulier à la relation textes/tâches/stratégies à partir d'exemples, en la situant dans les lignes didactiques qui se dégagent de cet ensemble d'outils.

**Les objectifs du Cadre européen commun de référence pour les langues :
apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)**

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), publié en 2000, s'inscrit dans la continuité logique des travaux entrepris par le Conseil de l'Europe depuis les années 1970. Cet ensemble de travaux a alimenté la réflexion en didactique des

langues étrangères et a contribué à diffuser des concepts tels que : publics, domaines, besoins, objectifs, fonctions et notions.

Parmi ces travaux, nous citerons :

Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (Richterich, Van Ek, Wilkins, 1973, Conseil de l'Europe), dans lequel apparaît une liste des fonctions dans le texte de Wilkins,

Niveau-Seuil, 1978, qui pourrait se caractériser par la définition des publics et des domaines d'utilisation de la langue, par un renouvellement des contenus d'enseignement, désormais fonctionnels et notionnels, par les fondements du communicatif : actes de parole, importance d'une grammaire notionnelle et liée au sens.

Le CECRL a pour objectif de fournir des outils pour une plus grande transparence de l'enseignement des langues au niveau européen :

« Le CECRL **offre une base commune** pour l'élaboration des programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence **définit les niveaux de compétence** qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. » (1)

Le CECRL est un outil ouvert, qui permet dans ses utilisations, le dialogue (2), il a le mérite d'établir un langage commun tout en suscitant la réflexion des enseignants et des apprenants. Le CECRL établit en effet un langage commun dans la mesure où il met en avant certains concepts déterminants pour l'apprentissage et l'enseignement des langues et où il trace des pistes méthodologiques, sans imposer une méthodologie spécifique.

Le CECRL, ainsi que ses compléments, propose une réflexion ouverte qui s'adresse à tous les acteurs concernés par l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères : le Portfolio européen des langues est plus particulièrement destiné aux apprenants, le Guide pour utilisateurs s'adresse aux enseignants, aux apprenants, aux formateurs d'enseignants, aux concepteurs de programmes et de matériel didactique.

Notre propos sera d'examiner les points essentiels mis en avant dans le CECRL, à la fois sur le plan des concepts et sur le plan des pratiques d'apprentissage et des pratiques de classe.

Quelques orientations du CECRL

Parmi les idées directrices du CECRL, le plurilinguisme constitue une prise de position de politique linguistique défendue par le Conseil de l'Europe mais cette option a des conséquences sur la façon d'envisager l'enseignement et l'apprentissage. En effet l'approche plurilingue permet de concevoir la compétence langagière d'une façon globale, elle forme un tout et de cette façon, on ne peut considérer la compétence d'un individu dans une langue étrangère d'une manière isolée, elle se relie de manière forte à la langue maternelle et aux autres langues pratiquées par cet individu. Ceci a des conséquences sur l'organisation de l'enseignement des langues dans un système éducatif et sur l'apprentissage lui-même : ainsi le Portfolio européen des langues induit dans sa conception une comparaison des compétences développées par un apprenant dans les différentes langues. Au niveau des stratégies d'apprentissage, une vision plurilingue permet à l'apprenant d'établir des passages, de tirer parti de l'apprentissage d'une langue pour en aborder une autre, de s'appuyer sur sa langue maternelle et sur les compétences langagières acquises.

Une deuxième idée force développée dans le CECRL est la perspective actionnelle (3) : cette perspective s'applique à la fois à l'utilisation et à l'apprentissage d'une langue. Cette perspective n'est pas sans rappeler la vision du langage proposée dans la pragmatique, mais elle propose un ensemble plus opératoire dans lequel l'idée de tâche est centrale, en fait communiquer dans une langue étrangère ou apprendre une langue étrangère consiste à réaliser une succession de tâches en utilisant différentes compétences, des compétences générales et également une compétence à communiquer langagièrement dans des domaines et des contextes variés, en utilisant dans des séquences discursives, des stratégies. Cette perspective dépasse une vision communicative de l'apprentissage des langues dans la mesure où elle place au centre de l'apprentissage la réalisation de tâches qui vont permettre à l'apprenant de s'approprier une langue étrangère et dans la mesure où elle inscrit clairement l'apprentissage dans le discours.

Ainsi les niveaux communs de référence sont établis de telle sorte qu'ils précisent ce que l'on est capable de faire dans une langue étrangère et les tâches que l'on peut accomplir, par exemple :

A1 Ecrire : « je peux écrire une courte carte postale simple »

C1 Ecouter : « je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort ».

La définition de la compétence à communiquer langagièrement est revue par rapport aux définitions antérieures (Del Hymes, Canale et Swain, Moirand) ; elle intègre les aspects pragmatiques dans leur dimension discursive et interactionnelle. Elle met également l'accent sur la compétence sociolinguistique dans sa relation avec les aspects

socioculturels. Il s'agit d'acquiescer des savoir faire pour fonctionner dans différentes cultures et ce faisant, d'effectuer un retour sur sa propre culture et de s'interroger sur son appartenance sociale. Ces différents aspects fournissent des outils pour l'élaboration de référentiels et pour la création de programmes de cours.

Quelques principes méthodologiques

Le CECRL ne privilégie aucune méthodologie, cependant il fournit quelques pistes sur des aspects qui préoccupent les enseignants de langue étrangère.

Les niveaux de compétence tels qu'ils sont définis établissent une distinction claire entre compréhension et production et font également la différence entre production orale en interaction et en continu. Le Guide pour utilisateurs indique les éléments constitutifs de chaque processus. Pour la compréhension, il s'agit essentiellement de prendre des indices et de les confronter avec ce que l'on connaît, de les relier entre eux pour arriver à un sens. La démarche de compréhension repose donc essentiellement sur l'activation d'hypothèses qui vont être confirmées ou infirmées. Le processus de production consiste à mobiliser tous les moyens communicatifs dont on dispose ; la production orale en continu suppose une planification, ce qui n'est pas forcément le cas lorsqu'on interagit.

Le CECRL, en plaçant l'apprentissage d'une langue dans une perspective actionnelle, apporte un éclairage sur la relation entre compétence pragmatique et compétence linguistique, en particulier grammaticale. En effet, ce qui prime, c'est le sens et les aspects linguistiques soutiennent la compétence à communiquer langagièrement. Pour la grammaire, le CECRL met l'accent sur trois points.

Il donne une indication sur l'élaboration de la progression, en insistant sur la productivité communicative des formes grammaticales à mettre en œuvre prioritairement : on choisira donc d'enseigner en priorité les formes qui offrent les possibilités les plus larges de réalisations de fonctions de communication. De fait, ce qui est valorisé, ce sont les capacités d'exprimer des actes de parole plutôt que la connaissance grammaticale.

Le deuxième point mis en avant par le CECRL, touche à l'apprentissage de la langue étrangère par rapport à la langue maternelle. Le CECRL recommande de prendre en compte les données contrastives : il ne s'agit pas de traduire ou de faire de la grammaire comparée mais plutôt de faire appel à ce que l'apprenant connaît, de l'encourager à comparer entre les différentes langues connues. C'est également une façon de prendre en compte le fait que la langue étrangère se construit sur le socle de la langue maternelle et de favoriser le développement d'une compétence langagière globale.

Enfin, il est conseillé dans le CECRL de travailler la compétence linguistique en l'intégrant dans le discours authentique oral, de telle sorte qu'elle ne se développe pas de

façon parallèle à la compréhension et à la production réelle. On retrouve donc l'importance du sens et du discours dont la compétence linguistique ne peut être séparée.

Le CECRL privilégie comme documents de travail pour l'apprentissage le texte, défini comme «toute séquence discursive orale ou écrite donnant lieu à une activité langagière ». Il s'agit donc de s'appuyer pour l'enseignement des langues étrangères sur des documents plutôt authentiques, proches de la réalité de la communication qui garantissent une exposition nécessaire à l'acquisition d'une langue et qui permettent de confronter les apprenants à des échantillons langagiers produits dans des contextes. A partir de ces textes, ils seront amenés à réaliser des tâches différenciées qui développeront leurs capacités de compréhension et de production. Les tâches d'apprentissage, comparables aux tâches que l'on réalise en communiquant sont la garantie d'une implication de l'apprenant dans le processus d'apprentissage ; elles portent sur les différents aspects de la compétence à communiquer langagièrement.

L'apprenant va réaliser ces tâches en utilisant différentes stratégies ; l'ensemble de ces stratégies lui permettent d'acquérir son autonomie. En effet on ne peut être autonome que si l'on prend conscience de ses processus d'apprentissage. Ces stratégies peuvent être de différents ordres, elles peuvent aider l'apprenant à interroger et à traiter un texte, elles peuvent favoriser la mise en relation d'éléments (regrouper, associer, opposer...). Elles servent aussi par exemple dans le domaine de la compréhension à développer différents types de compréhension : globale, sélective, analytique, fine...

C'est dans ce triangle : texte, tâche, stratégie que se mettent en place les processus d'appropriation de la langue et de la culture étrangères. Les activités d'apprentissage à créer découlent de ces éléments.

En conclusion, si certains des principes posés par le CECRL ne sont pas totalement nouveaux, cet outil a le mérite de les formuler clairement. Par ailleurs, la clarification proposée dans le CECRL ne fige pas les initiatives méthodologiques. Cet outil de dialogue, dont on retient souvent essentiellement les grilles correspondant aux niveaux de référence ne peut se réduire à l'évaluation, il apporte un éclairage précieux sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

(1) Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe, 2000, Didier. P.9

(2) Guide pour utilisateurs, Conseil de l'Europe, 2002, site du Conseil de l'Europe.

(3) CECR, P. 15

Eric CASTAGNE, Université de Reims, Champagne-Ardenne

*Quel choix linguistique pour un développement durable en Europe ?
Une multiplicité qui est une et une unité qui est multiple.*

Résumé :

Quel choix linguistique doit faire l'Europe pour pouvoir acquérir ou diffuser l'information et donc la connaissance ? Le plurilinguisme dit "asymétrique", qui consiste à construire un espace d'intercompréhension linguistique, est une solution pratique, économique et performante qui permet d'assurer au plus grand nombre de citoyens européens l'autonomie linguistique dans la plupart des situations d'expression et de compréhension. Cette solution, particulièrement soutenue par la France, choisit ainsi de soutenir un autre sentiment, une autre pensée, une autre expérience à propos du monde : un monde un et multiple à la fois.

Mots-clés :

Intercompréhension, communication, inter/transnationale, efficience, cognitif, prospective, holistique, langues, cultures, développement.

En préliminaire, je rappellerai brièvement les solutions européennes de communication linguistique internationale à disposition (sans aide extérieure du type traducteur-interprète humain ou non humain, ...).

La solution la plus fréquemment envisagée par réflexe conditionné est celle d'une communication "symétrique", c'est-à-dire unilingue (les locuteurs de langue maternelle différente communiquent en utilisant une langue étrangère commune). Mais en dehors du manque de respect envers la diversité linguistique et culturelle des pays et des populations, l'histoire a montré que ce type de solution linguistique internationale (avec des langues naturelles comme le latin, le français, l'anglais ou avec des langues artificielles comme l'espéranto ou l'europano), ne pouvait être entièrement satisfaisante : si elle permettait parfois la mise en contact, elle ne permettait pas une communication aboutie. Sauf cas rare, on ne maîtrise jamais suffisamment une langue étrangère, y compris l'anglais, pour communiquer un message tel qu'on le souhaiterait et tel qu'on pourrait le faire dans sa langue maternelle. Deux sources britanniques, *English as a Global Language* (1997) du professeur David Crystal de l'Université du pays de Galles et

The Future of English ? (1997-1998), un rapport commandé par le British Council, arrivaient à la même conclusion que, si nous voulons dépasser le stade des échanges élémentaires avec les autres, nous aurons besoin d'autre chose que l'anglais. Et David Graddol, chercheur en linguistique à l'Open University, de confirmer que la mondialisation de l'anglais n'aura pas lieu comme on s'y attend.

La solution du multilinguisme, c'est-à-dire une situation où coexisteraient plusieurs langues différentes, pourrait être acceptable si elle pouvait satisfaire le plus grand nombre de personnes dans la plupart des situations, ce qui n'apparaît pas être toujours le cas quand on observe combien est difficile l'acquisition des compétences d'expressions orale et écrite en langue étrangère et combien l'expression en langue étrangère infantilise le discours d'une grande partie des locuteurs, pour ne pas dire parfois les locuteurs eux-mêmes.

La solution du plurilinguisme, c'est-à-dire une situation où une communauté maîtriserait plusieurs langues, semblerait la plus intéressante à divers titres : respect de la diversité linguistique et culturelle, autonomie linguistique dans la plupart des situations d'expression et de compréhension, accès à tout le potentiel d'information et de connaissance. Mais cette solution a ses limites. A l'occasion du colloque " L'Avenir du patrimoine linguistique et culturel de l'Europe " organisé à Reims en juillet 2003, C. Hagège (2004) rappelait qu'existaient en Inde plus de 1600 langues, parlées par autant de communautés qui s'identifiaient par cet indice ainsi que par d'autres marques culturelles. Que la constitution reconnaissait actuellement, à côté du hindi et de l'anglais, langues officielles de l'Union indienne, dix-neuf autres langues officielles. Mais que si les masses indiennes étaient très généralement plurilingues, un nombre restreint de personnes appartenant aux parties favorisées de la société, et souvent aux sphères supérieures du pouvoir, étaient unilingues (de langue anglaise et non de langue indienne). Néanmoins S. Kichenassamy (2004) précisait, toujours à propos de cette zone géographique, qu'une langue considérée comme dominante coexistait avec bien d'autres langues dans un même espace et que l'usage de l'intercompréhension entre toutes ces langues était fonctionnel. D'autre part, C. Hagège (2004) rappelait également que, si l'on prenait pour autre référence l'Afrique subsaharienne, les structures politiques étaient tout autres, mais les structures sociales et donc la situation linguistique étaient comparables : la cohésion et l'ouverture des communautés tribales notamment avaient pour effet une multiplication du nombre des individus plurilingues, probablement accrue encore par la polygamie, dont un des effets était que les enfants, au contact permanent des épouses successives, acquéraient plusieurs langues maternelles au sens littéral du terme.

Depuis son origine, l'Union européenne a choisi le multilinguisme. Pourtant cette solution, bien que très onéreuse, ne semble pas aussi fonctionnelle que l'on pensait dans les institutions qui produisent de plus en plus de documents uniquement en anglais, et ne semblent pas du tout fonctionnelle dans les populations : les fonctionnaires européens

communiquent entre eux de plus en plus uniquement en anglais, en particulier depuis l'intégration des pays du Nord de l'Europe. Et le grand public se trouve frustré très majoritairement par l'absence d'une véritable solution satisfaisante : dans la majorité des situations, ils ne peuvent pas comprendre les autres et ils ne peuvent pas se faire comprendre. Quel choix linguistique doit alors faire l'Europe, surtout si elle souhaite se placer dans le cadre d'un développement durable ?

1. Un objectif prioritaire : l'acquisition et la diffusion de l'information et de la connaissance pour tous

Aujourd'hui, on relève une obsession particulière pour l'expression. Il y a un marché extraordinaire des langues. Les écoles de langues fleurissent un peu partout avec un objectif principal, écrasant : apprendre à parler une seule langue, très majoritairement l'anglais. Pourtant, dans le contexte actuel, où les échanges d'information sont toujours plus nombreux, mais où le " chaos diffus " règne en maître et où la parole " bruyante et vide " occupe de manière écrasante l'espace et le temps, l'information (plus que sa circulation) est la véritable richesse : c'est elle qui mène à la connaissance.

Pour accéder à cette richesse, il est obligatoire de savoir lire, écouter, rechercher des liens et construire du sens en multiples langues parce qu'elle est produite de plus en plus en version originale (non anglaise). En effet, contrairement à l'idée répandue, l'anglais est de moins en moins représenté dans le monde. D'une part parce qu'il est parlé de moins en moins en Langue 1 (facteur démographique : David Graddol avance les chiffres suivants selon lesquels la population anglophone devrait baisser de 8% dans le monde entre 1950 et 2050 pendant qu'aux Etats-Unis, entre 1980 et 1990, la population des hispanophones aura augmenté de 50% et celle des sinophones de 98%). Euro-Marketing Associates suggèrent également aux publicitaires de s'adresser dans leur langue 1 ou maternelle au 44% des internautes du monde entier qui parlent chez eux une langue différente de l'anglais, même s'ils utilisent pour la plupart l'anglais sur leur lieu de travail. Une autre raison est que les locuteurs natifs des autres langues, conscients de la richesse qu'est l'information, exigent d'y accéder en Langue 1 ou Maternelle (par ex. programmes de télévision). Et enfin parce que d'autres langues gagnent du terrain dans certains médias récents comme Internet (monopolisés linguistiquement un temps par l'anglais, langue d'origine du concepteur) où la production de pages publiées en version originale (non anglaise) est en forte croissance (on est passé de 80% en anglais en 2000 à 60% en 2004) alors qu'on nous parlait il y a seulement quelques années d'Internet comme un puissant instrument de diffusion de l'anglais à travers le monde.

A la lumière de ce qui vient d'être dit, on doit considérer d'une part que la diffusion de l'information et de la connaissance, quels que soient les médias qu'elle emprunte, se fait de plus en plus en multiples langues originales, et d'autre part que leur acquisition passe par la maîtrise de la compréhension en multiples langues (sans pour autant

maîtriser les autres compétences) (Castagne 2002). Certains Américains eux-mêmes commencent à en être convaincus. La conclusion d'un article publié dans un quotidien de Boston, repris et traduit en français dans le *Courrier International* déclare : “ ce n'est pas parce que l'anglais se mondialise que nous autres, anglophones monolingues, pourrons bientôt échanger des idées et discuter avec quiconque a quelque chose à dire. En dehors de certains domaines professionnels, si nous espérons communiquer de manière nuancée, nous serions bien avisés de faire comme les autres : devenir au moins bilingues ”.

2. Une solution fonctionnelle et efficiente : la communication plurilingue dite “ asymétrique ”

Conscients que l'acquisition de l'information et de la connaissance demande de comprendre de nombreuses langues sans pour autant toutes les parler, et malgré l'absence d'une réelle tradition plurilingue en Europe occidentale (et son affaiblissement conjoncturel en Europe centrale et orientale), plusieurs pays européens, et tout particulièrement la France, essaient depuis plusieurs années de promouvoir le plurilinguisme, essentiellement roman, dans l'Union européenne avec des stratégies variées : EuRom4 [dir. Cl. Blanche-Benveniste], EuroCom [dir. H. G. Klein], Galatea [dir. L. Dabène], ICE¹ [E. Castagne & J.-E. Tyvaert], et d'autres projets. La majorité de ces projets repose sur l'idée de “ famille de langues ”.

Parmi tous ces projets, la méthode EuRom4, à laquelle l'auteur de cet article a collaboré activement dès sa période expérimentale en 1989 et jusqu'à sa publication en 1997, et le programme ICE qu'il dirige depuis 2001 à l'Université de Reims Champagne-Ardenne, dont le but est l'établissement d'une méthodologie d'enseignement simultané de la compréhension de plusieurs langues européennes apparentées ou voisines, ont pour objectif précis de développer en Europe une forme de plurilinguisme très pratique et très accessible, qui est souvent qualifié d'“ asymétrique ” :

- comprendre plusieurs langues de ses voisins européens en fonction de ses besoins, c'est-à-dire savoir lire, écouter, rechercher des liens et construire du sens en multiples langues ;
- et conserver sa langue maternelle autant que possible pour s'exprimer.

Ce type de communication est déjà très fonctionnel. Nous le connaissons dans les pays scandinaves où ils en ont une longue expérience. L'intercommunication entre les Suédois, les Norvégiens, les Danois et les Islandais a été précieusement entretenue. Par exemple, dès l'école primaire, on donne aux enfants l'habitude d'entendre, de lire et de comparer ces langues. Les adultes savent qu'ils peuvent se faire comprendre dans leur langue maternelle d'un pays à l'autre, moyennant quelques aménagements, et qu'ils peuvent comprendre et lire assez aisément les autres langues (U. Börestam, 2002). Nous

¹ <http://logatome.org/ice.htm>

connaissons également ce type de communication dans le cadre de certaines collaborations scientifiques et/ou culturelles, tout particulièrement dans l'aire romane : la méthode EuRom4 a été développée pendant 5 ans selon ce principe entre les différents partenaires d'Aix-en-Provence, de Salamanque, de Lisbonne et de Rome. Plus généralement, nous savons que de nombreux citoyens européens échangent régulièrement dans leur langue maternelle respective des messages électroniques.

3. Une méthodologie efficiente à l'échelle d'un continent : la méthode ICE de formation à l'intercompréhension linguistique

Grâce à des ateliers hebdomadaires organisés depuis 2001 au cours desquels l'équipe d'ICE a observé de manière empirique la stratégie d'acquisition de la connaissance en multiples langues étrangères, nous avons la preuve que, si nous voulons atteindre nos objectifs, nous devons développer les principes méthodologiques de la méthode ICE (déjà présentés dans plusieurs articles) en exploitant avant tout la stratégie d'acquisition de la connaissance déjà maîtrisée en langue maternelle, c'est-à-dire adapter la méthode à l'individu plutôt qu'adapter l'individu à la méthode.

3.1. L'extraction de la connaissance en réseau

Pendant nos séances d'observation, nous avons constaté que, lorsque nous cherchons à comprendre un texte dans une langue "étrangère", c'est-à-dire que nous ne connaissons pas, mais qui est proche (ceci ne signifie pas nécessairement de la même famille) d'une autre langue déjà connue, maternelle ou étrangère, nous mettons en relation assez facilement les segments "transparents" entre les langues (pas seulement lexicaux, syntaxiques mais phonologiques aussi). Mieux, nous pouvons comprendre aussi, très régulièrement, des segments qui nous semblaient peu transparents au premier abord, ou qui peuvent demeurer non transparents, même s'ils ont été devinés.

Cette extraction de la connaissance en réseau a été d'autant mieux vérifiée et rendue performante quand on a décidé d'aborder plusieurs langues de la même famille dans la même séance. Il est plus aisé de mettre en place un réseau d'acquisition de la connaissance et de mémorisation de cette connaissance entre 4 langues plutôt qu'entre seulement 2 langues.

En abordant simultanément plusieurs langues de la même famille, on ne se contente pas de poser des équivalences ou des absences d'équivalence entre la langue visée et la langue maternelle. On met en place un réseau de similitudes et de dissimilitudes, et la compréhension des langues est acquise dans le cadre de ce réseau.

L'animation des séances repose sur l'hypothèse que la construction personnelle dynamique de petits fragments de connaissance est à privilégier plutôt que la réception passive d'un ensemble de connaissances élaborées préalablement. Le processus de comparaison doit être construit, et non simplement reçu. Les apprenants mémorisent plus

rapidement et de façon plus durable ce qu'ils ont trouvé par eux-mêmes. C'est pourquoi quand les apprenants ne parviennent pas à comprendre le texte d'une manière qu'ils jugent satisfaisante, ils peuvent demander des informations auprès de leurs camarades qui deviennent à leur tour médiateurs. Les interactions entre participants, respectant l'esprit général de la méthode, sont toujours encouragées et amplifient la nature ludique de l'approche. Et ce n'est qu'en dernière extrémité qu'intervient le médiateur, et ceci pour ce qui concerne les 4 langues, non pas en se contentant de montrer les choses, mais en les racontant.

L'expérience a montré que les résultats sont atteints plus efficacement en groupe collectif sous la bienveillance d'un médiateur formé à la philosophie de la méthode qu'en solitaire devant son ordinateur. Vraisemblablement parce que la somme des savoirs individuels est toujours supérieure au savoir d'une seule personne. Et sa mise en réseau permet une accélération de l'appropriation par le partage.

L'extraction de la connaissance en réseau s'est donc avérée être un outil d'apprentissage et d'enseignement plus fonctionnel que l'insertion de savoirs traditionnelle.

3.2. L'expérience de l'extraction de la connaissance en réseau

D'après les observations et les expériences menées avec le programme ICE, cette double expérience des stagiaires en tant qu'apprenants et en tant que médiateurs occasionnels dans cette phase est fondamentale pour leur révéler le niveau d'intégration de l'expérience comme outil d'accès à la connaissance, ainsi que celui de l'acquisition et de la gestion de la connaissance en réseau. Cette double expérience les amène peu à peu à prendre conscience qu'ils peuvent se faire comprendre dans leur langue maternelle en procédant à certains aménagements légers qu'ils ont expérimentés pendant la première phase et dont l'objectif est d'éviter certains obstacles (Castagne 2004).

Certains penseront qu'il s'agit là d'une simplification dangereuse ou d'un appauvrissement diabolique s'ils se réfèrent à la langue écrite de type littéraire. Mais il ne s'agit pas du tout de cela quand il s'agit d'adopter ces aménagements dans le cadre d'une communication plurilingue. Ne le faisons-nous pas déjà consciemment ou inconsciemment quand nous nous adressons à un étranger ? Il s'agit seulement d'adapter notre discours à une situation, à un locuteur, ... d'être attentif à l'autre.

L'expérience de l'extraction de la connaissance en réseau s'avère donc être un outil formateur à l'expression en langue maternelle dans le cadre d'un dialogue plurilingue (écrit ou oral).

3.3. L'expérience de l'apprentissage de la compréhension de plusieurs langues

Notre approche obtient un certain succès auprès des stagiaires : à la fin des stages, les participants déclarent avoir atteint les objectifs fixés, et en plus avec la surprise d'avoir pris beaucoup de plaisir, ce qui leur a redonné le goût de découvrir les langues. Une grande partie d'entre eux demandent à continuer, projettent de s'inscrire à des cours de perfectionnement, ou cherchent des séjours d'étude dans les pays où l'on parle les langues abordées, quand ils ne demandent pas à devenir formateurs de notre méthode. D'après l'expérience de plusieurs de nos anciens stagiaires, sans avoir pour autant de données chiffrées précises, il semblerait que la compétence en compréhension acquise a permis de faciliter et d'accélérer l'apprentissage de l'expression dans l'une des langues étrangères abordées.

C'est la raison pour laquelle nous sommes en train d'expérimenter une hypothèse qui rénovait l'enseignement des langues étrangères. Cette hypothèse consisterait à accélérer l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères en commençant par l'enseignement simultané de la compréhension de plusieurs langues de la même famille. Par exemple, on pourrait proposer de partir des connaissances d'une L1 romane, par exemple de l'espagnol, pour acquérir la compréhension de 3 autres langues romanes (français-italien-portugais), puis d'utiliser la connaissance de l'espagnol L1 et celle de la compréhension du français pour acquérir l'expression en français. Un autre exemple sur lequel nous sommes en train de travailler consisterait à partir des connaissances en français L1 et des notions en anglais L2 acquises pendant la scolarité pour acquérir la compréhension de 3 autres langues germaniques, en l'occurrence néerlandais, allemand et suédois, puis d'utiliser la connaissance en français L1, en anglais LE et celle de la compréhension de l'allemand, par ex. pour acquérir l'expression en allemand.

L'hypothèse romane est en cours d'expérimentation grandeur nature à Cuba où seront mis en place simultanément en confrontation une promotion expérimentant notre hypothèse et une autre expérimentant la solution traditionnelle. Nous obtiendrons des résultats précis dans environ 5 ans.

3.4. La notion de "route des langues" ou comment apprendre à comprendre des langues pour accéder à la compréhension et à l'expression d'autres langues.

En analysant les processus accélérant l'enseignement simultané de la compréhension de plusieurs langues voisines (par ex. 3 langues germaniques pour un public de langues romanes), le programme ICE s'est intéressé rapidement à la question de savoir si la connaissance d'une ou plusieurs langues était requise pour faciliter l'accès à une famille de langues donnée. D'après nos observations, la réponse serait positive.

Par exemple, si un public de langue 1 francophone souhaite accéder à la compréhension de plusieurs langues germaniques, il serait utile de partir de la compréhension en français L1 et en anglais L2.

De même, si un public de langue 1 germanique souhaite accéder à la compréhension de plusieurs langues romanes, il serait utile de partir de la compréhension en L1, en anglais (si pas L1) et en FLE pour acquérir la compréhension de l'espagnol, l'italien et le portugais.

Un troisième cas est celui d'un public de L1 romane non francophone qui souhaiterait accéder à la compréhension de plusieurs langues germaniques. Il serait utile de partir de la connaissance en L1 romane non francophone pour acquérir la compréhension des 3 autres langues romanes dont le français, puis d'utiliser la connaissance en L1, et la compréhension en particulier en français LE pour acquérir la compréhension de l'allemand et du néerlandais, et accessoirement pour perfectionner le français (et l'anglais ?).

Mais qu'en serait-il de la situation où la L1 n'appartiendrait pas à une famille voisine de la famille de langues visée ?

Un exemple que nous expérimentons depuis 7 ans à Nice est le cas d'un stage d'enseignement simultané de la compréhension de plusieurs langues romanes pour un public varié parmi lequel on trouve des étudiants Erasmus par exemple des Universités de Thessaloniki, de Talin ou de Varsovie. On utilise en l'occurrence les connaissances en L1, en FLE (niveau initiation ou intermédiaire) et parfois en d'autres langues non romanes connues pour acquérir la compréhension en espagnol, en italien et en portugais, et pour perfectionner la pratique et la maîtrise du FLE (séances faites en français).

D'après l'expérience que nous avons déjà avec la méthode EuRom4, confirmée par l'expérience ICE, les demandes en français sont en nette augmentation dès que les apprenants sont informés qu'ils ne seront pas obligés de s'exprimer en français. Nous enregistrons la même réaction de la part des Français quand ils savent qu'ils n'auront pas à s'exprimer en allemand ou en néerlandais.

D'autre part, l'anglais et le français semblent se retrouver au centre du réseau linguistique de l'Europe occidentale. Mais dès que l'on déplace le curseur géographique, il est évident que ce sera une ou 2 autres langues qui se retrouveront en position de "pont linguistique". Par exemple, nos premières observations semblent indiquer que, si en tant que francophone, je souhaitais accéder à la compréhension du suédois, je devrais passer par la compréhension du néerlandais sans pour autant apprendre l'expression en néerlandais.

Ainsi chaque langue devient à son tour un "pont linguistique" pour une aire donnée. Nous avons en cours le projet d'établir un réseau linguistique sur lequel seront signalés les ponts linguistiques.

4. Un obstacle momentané à la formation à l'intercompréhension linguistique : la formation de formateurs

Malgré un accueil très favorable réservé à cette approche dans la dizaine de pays où elle a été présentée et appliquée, se dresse un obstacle crucial pour sa diffusion : la formation de formateurs.

Les uns, formés à une langue étrangère et convaincus que leur mission est d'apprendre à leurs élèves la langue étrangère dans son exhaustivité littéraire, culturelle et parfois linguistique (exhaustivité que nous savons inaccessible depuis longtemps), refusent cet enseignement qu'ils jugent partiel, approximatif, lacunaire et indigne.

Les autres, d   us par les résultats obtenus par leurs élèves, et donc par eux-mêmes, acceptent parfois en désespoir de cause de suivre cette formation. Mais leur formation initiale, ne prenant pas en compte la pluralité ni la comparaison, pèsent tellement dans leur approche de l'enseignement qu'ils refusent inconsciemment de lâcher prise et d'accepter les lacunes aussi bien chez les apprenants que chez eux-mêmes.

C'est la raison pour laquelle, notamment avec le soutien de la DGLFLF du Ministère de la Culture et de la Communication (France), un projet de formation de formateurs est en cours d'élaboration afin de mettre en place une dissémination auprès des futurs enseignants, et pas seulement des langues, mais aussi d'autres disciplines concernées comme l'histoire ou la géographie.

5. Intérêts du choix de la communication plurilingue dite " asymétrique "

5.1. Un modèle de communication adapté à la situation de l'Union européenne

Avec la construction d'une Europe large, les promoteurs d'ICE pensent que l'une des solutions les plus accessibles au plus grand nombre de citoyens européens et les plus respectueuses des diversités linguistiques, sociales et culturelles est de donner les moyens à chaque citoyen d'accéder à un immense réservoir d'informations et de connaissances en ne parlant que 2 langues (par exemple, français-anglais pour un francophone), mais en pouvant en comprendre 5 ou 6 de plus en fonction de ses besoins gr  ce à la connaissance des 2 premières (par exemple, espagnol-portugais-italien à partir du français et allemand-néerlandais-suédois à partir de l'anglais), avec d'autres cas de figure selon les besoins et les situations.

5.2. Une intercommunication européenne résolument offerte à tous

Avec la formation développée par ICE, un étudiant pourrait lire dans les langues d'origine tous les ouvrages relatifs à son étude. Un philosophe (qui a ses propres compétences dans le domaine de la philosophie et de la langue philosophique) pourrait lire Nietzsche en allemand, Pascal en français ou Locke en anglais. Chaque citoyen

européen pourrait comparer le traitement d'un événement proposé par la presse européenne sans passer par des traductions, ou se déplacer dans l'Europe entière et comprendre tous ses voisins européens dans leur langue tout en utilisant pour s'exprimer sa langue maternelle ou à défaut dans une autre langue bien maîtrisée et partagée. Comme nous l'avons déjà dit, il est absurde de penser qu'un Italien et un Français devraient communiquer par le truchement de l'anglais. Il est tout aussi absurde d'imaginer un Allemand et un Français tenter de communiquer de manière plus ou moins satisfaisante en anglais si l'Allemand comprend le français et le Français l'allemand. Il est regrettable d'avoir à utiliser un anglais approximatif, infantilisant les locuteurs, quand chacun pourrait se faire comprendre dans sa langue maternelle (à défaut dans une autre langue bien maîtrisée, pas nécessairement l'anglais) et comprendre l'autre dans sa langue maternelle.

5.3. Un modèle de communication au service de la démocratie.

Au plan politique, le fait de créer les conditions propres à susciter des échanges plurilingues entre locuteurs de diverses langues, qui pourraient comprendre leurs voisins et être compris d'eux, ne pourrait que servir le rapprochement des peuples et des individus, en facilitant la perception de référents géographiques, historiques, culturels différents. La reconnaissance de la possibilité donnée à chacun de s'exprimer dans sa langue en ayant l'assurance d'être compris fonde l'exercice véritable de la démocratie.

6. Conclusion

En guise de conclusion, j'aimerais faire remarquer qu'il est souvent déclaré que l'option du plurilinguisme ne serait soutenue par la France qu'avec l'objectif de défendre les intérêts du français face à ceux de l'anglais. Mais il serait contraire à sa tradition culturelle, voire opposé à ses propres intérêts bien compris, de mener une telle action qui ne ferait que renforcer sa concurrente. Si, comme l'affirme M. N'Diaye (2004), l'avenir du rapport entre le français et l'anglais en Afrique francophone dépendra de la situation internationale ainsi que des solidarités ou ruptures qui se feront à l'intérieur du mouvement francophone dont elle est le moteur naturel, la France, en soutenant l'option du plurilinguisme, y compris en francophonie, choisit en fait de soutenir un autre sentiment, une autre pensée, une autre expérience à propos du monde : un monde un et multiple à la fois, qui ne peut être géré que dans un esprit multilatéral. Et le français, historiquement considéré comme langue à vocation fédératrice, intégrera naturellement cette "nouvelle" conception. A observer l'intérêt que portent les participants internationaux aux stages d'intercompréhension linguistique, nous sommes convaincus que la solution du plurilinguisme "asymétrique" constitue l'une des composantes sociales, linguistiques et culturelles du développement durable en Europe.

Bibliographie

- *Blanche-Benveniste, C. (dir.), 1997, EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes, Florence, La Nuova Italia Editrice, 762 p.*
- *Boerestam, U., 2002 : " Interscandinavian comprehension and scandinavian community : ideal or real ? ", in Caduc & Castagne (eds.) Disponible sur : <http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/ulla.html>*
- *Caduc, E. & E. Castagne (eds.), 2002, Pour une Modélisation de l'Apprentissage Simultané de plusieurs Langues Apparentées à partir de la méthode EuRom4, Nice, Publications de la Faculté des LASH, 130 p. Disponible sur : <http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/apprentissage.html>*
- *Castagne, E., 2002a, " Intercompréhension et inférences : de l'expérience EuRom4 au projet ICE ", in Caduc & Castagne (eds.) Disponible sur : <http://logatome.org/publicat/Nice2001.pdf>*
- *Castagne, E., 2002b, " Comment accéder à l'intercompréhension européenne : quelques pistes inspirées de l'expérience EuRom4 ", in Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung, Aachen, Shaker-Verlag, série 'Editiones EuroCom' Band 9, pp. 99-107. Disponible sur : <http://logatome.org/publicat/Munich2001.pdf>*
- *Castagne, E., 2005a, " Intercompréhension européenne et plurilinguisme : propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue ", Aachen, Shaker-Verlag, série 'Editiones EuroCom' Band 21. Disponible sur : <http://logatome.org/publicat/Frankfort2004.pdf>*
- *Castagne, E., 2005b, " Le programme Inter Compréhension Européenne (ICE) ou comment utiliser la linguistique contrastive pour mieux se comprendre en Europe ", in Actes du colloque Tagung zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich (Leipzig, Oktober 2003)*
- *Castagne, E. (ed.), 2004, L'avenir du patrimoine linguistique et culturel de l'Europe. Actes du colloque international organisé le 3 juillet 2003 à Reims. Disponible sur : <http://logatome.org/ice/aplce2003.pdf>*
- *" Cause toujours ! A la découverte des 6700 langues de la planète ", Courrier international, Hors-série culture mars-avril-mai 2003.*
- *Crystal, D., 1997, English as a Global Language, Cambridge University Press.*
- *Dabène, Louise et al. (eds), 2002, Galatea : Méthode pour francophones d'entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais.*
- *The Future of English?, 1997-1998, rapport publié par The English Company (UK) Ltd.*
- *Graddol, D., 1999, " The Decline of the Native Speaker " in Graddol & Meinhof (eds.), 1999, English in a Changing World, revue de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée, n°13.*
- *Hagège, C., 2004, " Le plurilinguisme européen ", in Castagne (ed.) 2004.*
- *Kichenassamy, S., 2004, " La compréhension inter-linguistique en Inde ", in Castagne (ed.) 2004.*
- *Klein, Horst / Stegmann, Tilbert, 2000, EuroComRom – Die sieben siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können. Aachen : Shaker.*
- *N'Diaye, M., 2004, " Les tendances linguistiques liées à la mondialisation en Afrique : le rapport français / anglais ", in Castagne (ed.) 2004.*

Christine DIPLARI, Enseignante de F.L.E., 19^e Collège de Patras

«Politiques éducatives pour la revalorisation du FLE dans le cadre européen : enjeux et stratégies»

Résumé :

À notre époque où tout évolue à un rythme effréné et où des opportunités extraordinaires et de graves menaces vont de conserve, l'enseignement des langues étrangères, voire du français, est invité à jouer un rôle de premier plan. Cette étude aborde les politiques éducatives pour la revalorisation du français comme langue étrangère dans le cadre européen, à savoir la prise d'initiatives qui favorisent l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire de la part de l'apprenant, la mise en pratique des structures permanentes de partenariats éducatifs et des programmes de formation continue des enseignants de FLE.

Mots clés :

Mondialisation; citoyenneté démocratique ; plurilinguisme ; nouveaux savoirs ; Cadre européen de référence pour les langues ; Portfolio européen des langues ; partenariats éducatifs ; programmes de coopération européenne ; programmes de formation continue ; réseaux d'échanges des savoirs.

1. Introduction

Il est indéniable que la nécessité de construire un espace commun de démocratie, de respect des droits de l'homme, de paix et de prospérité devient de plus en plus prégnante à l'ère actuelle. Notre époque est porteuse de défis pour nos politiques éducatives, car de graves menaces se combinent aux chances extraordinaires qui sont offertes : en particulier, on remarque la prédominance des sociétés du savoir, où les économies fonctionnent au gré des évolutions technologiques constantes et où le marché du travail exige un recyclage permanent tout au long de la vie.

D'un autre côté, l'accélération des changements économiques et technologiques ouvre de nouvelles perspectives, mais leur imprévisibilité est une source d'anxiété et de confusion et remet en cause le rôle traditionnel de l'éducation. Les nouvelles technologies de l'information offrent de grandes possibilités pour l'enrichissement

culturel et l'apprentissage tout en existant des risques évidents d'abus. En plus, le fait que l'Europe et les sociétés européennes aient un caractère de plus en plus multiculturel et diversifié peut entraîner, dans certains cas, le développement des formes de préjugés et d'intolérance. Dans ce contexte, l'enseignement des langues vivantes, et partant, celui du français, est invité à jouer un rôle crucial.

Concrètement, cette étude traite des politiques éducatives élaborées dans le cadre européen afin de revaloriser l'enseignement du français en tant que langue étrangère. En premier lieu, nous nous efforcerons d'esquisser le contexte social, économique et culturel de l'époque contemporaine en nous référant, en même temps, au rôle actuel de l'enseignement des langues et, en particulier, du français. Ensuite, nous nous pencherons sur les moyens de promotion du F.L.E. par le biais des programmes et des méthodes favorisant l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire de la part de l'apprenant, des structures permanentes de partenariats éducatifs et des programmes de formation continue des enseignants de F.L.E. Dans cette étude, le Cadre européen de référence pour les langues et le Portfolio européen des langues constituent un point de ralliement fondamental.

2. Les défis de la nouvelle réalité sociale

Il est incontestable que des progrès majeurs ont été réalisés par toute l'Europe pour la construction d'un *espace commun de démocratie, de paix et de respect des droits de l'homme*. Toutefois, on doit être conscient du caractère inachevé et fragile de cet acquis, que l'éducation doit préserver et renforcer en jouant son rôle.

Dans la pratique, en effet, nos états deviennent des sociétés du savoir. Si les écoles n'offrent pas aux diplômés de formation de base solide et si un grand nombre d'adultes n'ont pas accès à un enseignement supérieur et à une formation continue flexibles, à une époque où la sécurité de l'emploi à vie n'est plus d'actualité, on risque de voir se développer un chômage permanent et d'assister à la marginalisation croissante de groupes sociaux entiers.

En outre, les nouvelles technologies de l'information, et tous les avantages qu'elles offrent, sont omniprésentes. Cependant, personne ne peut aujourd'hui prédire les transformations culturelles qui en découleront et il existe des *risques* évidents d'*abus*, de perte de contact personnel, d'hégémonies culturelles, d'exclusion sociale.

Bien que l'Europe et les sociétés européennes aient un caractère de plus en plus multiculturel et diversifié, un grand nombre de nos concitoyens rejettent cette évolution et cèdent au repli sur soi, au racisme, à la xénophobie et à d'autres formes de préjugés et d'intolérance.

De l'autre côté, la *mondialisation* se présente souvent sous la forme de la puissance économique d'un nombre restreint de pays, imposant des modes de consommation

économique, culturelle, intellectuelle, linguistique. Les risques d'uniformisation et de perte d'identité que ce processus engendre sont réels. Mais «la mondialisation est aussi la résultante des formidables avancées techniques qu'a connues le vingtième siècle, c'est aussi la capacité pour les citoyens de la planète, grâce à Internet, d'entrer en contact de façon instantanée les uns avec les autres, la possibilité pour chacun de faire connaître son travail personnel, sa réflexion» (Le Bouffant, 2001,16).

Il est donc indispensable que «nous relevions ces défis, que nous assurions le développement d'une *citoyenneté démocratique* et que nous garantissons la *cohésion sociale* au sein de sociétés ouvertes et pluralistes, où règnerait le respect des droits de l'enfant et des droits de l'homme et où l'exclusion individuelle ou collective serait absente» (Conférence permanente des Ministres européens de l'Education, Cracovie, 2000).

Il est à noter que la citoyenneté européenne est avant tout une idée humaniste qui vise à «construire une grande Europe caractérisée par des différences culturelles, des conceptions économiques différentes, des réalités naturelles différentes mais unie par le sentiment d'appartenir à une civilisation commune» (Commission Européenne, 1997,16). Dans ce contexte, l'éducation a un rôle déterminant à jouer dans la promotion d'une *citoyenneté active*.

En réalité, le rôle traditionnel de l'éducation se met en question. L'existence d'une éducation qui donnerait à l'enfant une compréhension de son passé, qui représenterait un héritage commun auquel tout le monde a contribué, quelles que soient sa nationalité, son ethnie ou sa religion, serait essentielle. Elle devrait lui fournir une *compréhension* de son monde actuel comme un lieu dans lequel les peuples seraient interdépendants et dans lequel il faudrait coopérer. L'objectif de cette éducation serait que «l'enfant puisse penser librement sans crainte ni préjugé» (Duverger – Maillard, 1996, 115).

Selon Morin E., ce qui n'est pas encore développé, c'est l'identité européenne et l'identité humaine, planétaire. «L'identité européenne est difficile à développer parce qu'une identité se fonde sur une communauté de destins, nécessairement reliée au passé. Et le passé, en Europe, ce sont les guerres... donc, l'Europe doit projeter sa communauté de destins d'aujourd'hui dans le futur. C'est plus difficile. Il faut trouver d'autres symboles pour construire cette identité» (Morin, 2002, 8). On pourrait y ajouter qu'il faut trouver aussi d'autres moyens et outils, comme la puissance incontestable de l'éducation.

3. Le rôle de l'éducation d'aujourd'hui

Actuellement, l'éducation a pour mission de permettre à tous, sans exception, de faire fructifier tous leurs talents et toutes leurs potentialités de création. Cette finalité dépasse toutes les autres. Sa réalisation, longue et difficile, sera une contribution essentielle à la recherche d'un monde plus vivable et plus juste. Tout invite à revaloriser

les dimensions éthiques et culturelles de l'éducation et, pour cela, à donner les moyens à chacun de *comprendre l'autre* dans sa particularité et le monde dans sa marche chaotique vers une certaine unité, tout en commençant par se comprendre soi-même.

C'est pourquoi le but de l'enseignement ne peut qu'être de *faciliter le changement et l'apprentissage*. «Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine... la capacité de changer, la confiance dans une capacité plutôt que dans un savoir statique, tels sont dans le monde moderne les seuls objectifs que l'enseignement puisse s'assigner et qui aient un sens» (Rogers, 1996, 102). Ainsi, «apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à être sont les compétences les plus importantes à acquérir à l'époque contemporaine» (Delors, 1996, 18).

3.1. Le rôle de l'enseignement des langues étrangères

En général, l'enseignement des langues, tel qu'il est défini, par exemple, dans les instructions de différents pays relayées dans les préfaces de manuels, poursuit quatre objectifs : un objectif pratique (l'élève apprend à communiquer dans la langue étrangère), un objectif culturel (l'élève découvre la culture du pays étranger), un objectif éducatif ou formateur (l'apprentissage d'une langue étrangère forme la personnalité), un objectif politique (elle favorise la compréhension, la paix et l'amitié entre les peuples).

L'enseignement des langues apparaît donc comme un *impératif* primaire incontournable. La mondialisation et les principaux processus économiques, sociaux et culturels inscrivent nécessairement toutes les pratiques d'enseignement dans une réalité plurinationale. En outre, face à la menace de l'uniformisation culturelle de nos sociétés, l'Europe doit préserver, réaffirmer et intensifier la conscience de son identité qui est bien évidemment multiple. Le citoyen de l'Europe doit être, par définition, *un citoyen multilingue*.

En effet, le *plurilinguisme* de tout citoyen est l'un des objectifs principaux de la politique linguistique du Conseil de l'Europe. Il est défini comme la capacité intrinsèque de tout locuteur à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue et comme une valeur commune, composante de la tolérance linguistique et de la citoyenneté démocratique. Il est à considérer sous ce double aspect : il constitue une conception du sujet parlant comme fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est un des fondements de l'acceptation de la différence, finalité centrale de l'éducation interculturelle.

Par conséquent, il est très important que chaque élève apprenne plusieurs langues étrangères, pour se découvrir soi-même et découvrir sa propre culture, à travers la dimension pluriculturelle inhérente au plurilinguisme. De plus, l'apprentissage d'une

langue étrangère possède une dimension éducative fondamentale : il amène les élèves à s'ouvrir aux autres, à sortir d'une vision égocentrée.

Tout individu a tendance à considérer que «sa» culture est «la» culture et il se trouve enfermé à la fois dans l'ethnocentrisme, le sociocentrisme et l'égocentrisme. C'est ce triple cercle qu'il faut briser. Il est indispensable qu'on intériorise, «incorpore» dirait Bourdieu, l'altérité, c'est-à-dire la composante fondamentale d'un apprentissage des langues, en entrant dans une autre «vision du monde».

La question se pose alors de savoir de quelles façons « combiner la pluralité des cultures nationales et l'unité politique nécessaire pour définir une identité européenne» (Kastoryano, 1998, 34). «Le plurilinguisme est une belle espérance que, dans ces conditions, il est évidemment impératif de le continuer». (Porcher, 2003, 95).

3.2. Le rôle du F.L.E.

Dans ce contexte multilingue, le français est invité à jouer un *rôle d'unité* et un *outil d'expression de la diversité culturelle*. Cette langue est perçue comme un facteur de promotion économique et d'ouverture sur le monde extérieur. L'apprentissage du français est justifié à l'ère actuelle par la volonté de la langue française d'être langue partenaire. Partenaire de ses grands voisins, espagnol, italien, portugais ; partenaire de l'autre aire culturelle avec laquelle elle partage la Méditerranée, l'aire Arabophone ; partenaire enfin dans le cadre du plurilinguisme organisé voulu par l'Union Européenne. Par ailleurs, le français agit naturellement comme trait d'union entre différentes communautés linguistiques jouant le rôle d'un outil d'expression de la diversité et d'un ciment d'unité entre des populations. Il constitue aussi une bonne réponse à la globalisation dans la mesure où il illustre le respect des langues du milieu, le plurilinguisme, le travail en partenariat.

4. Politiques éducatives pour la revalorisation du F.L.E.

Un peu partout en Europe et dans le monde, les enseignants déplorent la baisse des élèves dans les cours de français. Il existe cependant des moyens pour lutter contre l'abandon de la langue dans les établissements scolaires et des actions pour motiver l'acquisition d'une langue française apprise comme langue de communication.

4.1. Programmes-méthodes pour l'acquisition de nouveaux savoirs

En premier lieu, *l'élaboration des programmes* et des *méthodes* pour l'acquisition de *nouveaux savoirs* et *savoir-faire* de la part de l'apprenant constitue une des politiques éducatives pour la revalorisation du F.L.E. dans le cadre européen ; des institutions et des organismes comme le Conseil de l'Europe, la Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission Européenne, l'U.N.E.S.C.O., le Centre européen pour les

langues vivantes, le Centre international d'études pédagogiques promeuvent des initiatives importantes dans ce domaine.

En particulier, «libérer la curiosité intellectuelle des gens, permettre à chacun de s'élaner dans de nouvelles directions à partir de ses propres intérêts, affranchir l'esprit de recherche, ouvrir toute chose à l'exploration et à la remise en question, reconnaître que tout est en mouvement ou en train de changer» constituent des objectifs primordiaux de l'enseignement du F.L.E. (Rogers, 1996, 102).

Le plus important c'est que les élèves aient une expérience positive de l'apprentissage du français. Il faut d'abord comprendre ce que c'est qu'apprendre, comprendre ce que c'est une langue : ces aspects sont nécessaires pour fournir l'expérience positive. En termes de compétence interculturelle, il ne s'agit pas simplement de présenter l'arrière-plan culturel, mais de montrer aux élèves que la dimension culturelle est une caractéristique de la langue elle-même.

Bien sûr, l'apprentissage en milieu scolaire d'une matière comme le français suppose un besoin accru de motivation. Faire aimer l'apprentissage du français suit cet objectif. Dans ce sens, les propositions du *Cadre européen de référence* placent l'élève au cœur du dispositif d'apprentissage et recommandent de faire appel à l'affect, l'action, la découverte et le développement de la réflexion critique.

Plus précisément, un Symposium intergouvernemental tenu en 1991 a accepté la suggestion du gouvernement suisse selon la quelle la reconnaissance mutuelle des qualifications et la communication concernant les objectifs et les standards de réussite seraient facilitées si elles étaient organisées conformément à des standards communs de référence, de nature purement descriptive. Suite à plusieurs années de travail d'une équipe de rédaction et à deux révisions, le «*Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*», véritable document de référence du Conseil de l'Europe et document de base pour le Portfolio européen des langues, a été publié en anglais, en français et en allemand.

Le Cadre consiste en un *système descriptif* qui définit une analyse de l'utilisation de la langue et des nombreuses capacités, c'est-à-dire les connaissances et les compétences partagées qui permettent aux utilisateurs d'une langue de communiquer entre eux. «Il n'est pas destiné à prescrire des standards, mais à fournir une base à toutes les personnes impliquées dans le processus d'apprentissage / d'enseignement afin de leur permettre de réfléchir, de programmer et de communiquer leurs décisions concernant les objectifs, les méthodes et les résultats, atteints de façon transparente et dans des termes compatibles» (Trim, 2001, 5).

Par conséquent, le cadre est un *instrument de planification* qui fournit une base et un langage communs pour la description d'objectifs et de méthodes ainsi que pour l'évaluation au sein de l'enseignement des langues ; il est utilisé à travers l'Europe pour

l'élaboration de programmes de langues, d'examens, de manuels pédagogiques et de programmes pour la formation des enseignants. Il définit également des niveaux de compétences qui permettent de mesurer, tout au long de la vie, les progrès de chaque apprenant et de comparer les qualifications, ce qui facilite la mobilité européenne. Ses points forts se résument à son ouverture et son caractère exhaustif. Il rend la diversité des systèmes plus compréhensible, les mettant ainsi davantage à la portée de tout le monde. L'un de ses buts est d'«aider les partenaires à décrire les niveaux de compétences exigés par les normes, les tests et les examens existants afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualifications. C'est à cet effet que le Conseil de l'Europe a conçu le Schéma descriptif et les Niveaux communs de référence» (Conseil de l'Europe, 2000).

Dans ce sens, il est particulièrement significatif. Certes, d'aucuns ont des critiques à formuler à son endroit : «Tout ce qu'il propose est convaincant, mais rien n'est dit sur l'insertion de ces recommandations dans les différents systèmes éducatifs nationaux. Les experts procèdent dans un monde de «choses en soi», où les vrais obstacles, concrets, n'existent pas. À chaque pays, sans doute, d'adapter ces avis à ses propres souhaits. C'est un beau principe, sauf que la mise en place d'un véritable plurilinguisme coordonné n'en naîtra pas aisément» (Porcher, 2003, 92).

Par ailleurs, on assiste à la conception du *Portfolio Européen des Langues* (P.E.L.), «un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue - que ce soit à l'école ou en dehors - peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles» (Conseil de l'Europe, 2000).

Le P.E.L. a deux buts principaux : motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux ainsi que de fournir un état des capacités langagières et culturelles qu'ils ont acquises. En outre, il permet de rendre visibles et de valider les expériences qui se construisent en dehors de l'institution scolaire. «*Outil innovant*, il donne la parole aux usagers, qui évaluent eux-mêmes leurs acquis. *Outil individualisé* qui prend la mesure du chemin parcouru ou à parcourir, il favorise la réflexion sur toutes les modalités possibles d'apprentissage. *Outil ouvert à la notion d'expérience*, la dimension pluriculturelle s'inscrit tout naturellement dans cette visée de documentation des expériences» (Lejeune-Zarate, 2003, 40).

Il comporte trois composantes obligatoires : un passeport langue, une biographie linguistique et un dossier.

Le passeport langue résume l'identité linguistique de son propriétaire, son expérience interculturelle et celle qu'il a faite à l'apprentissage des langues.

La biographie linguistique fournit des éléments de réflexion par rapport au processus en cours concernant l'apprentissage et l'utilisation d'une seconde langue et la rencontre vécue avec les cultures liées à celle-ci.

Le dossier est la partie la moins définie du P.E.L. Dans la plupart des modèles, il se réduit à une simple table des matières. Il a pour but de fournir un espace que le détenteur pourra utiliser pour montrer ce qu'il peut faire dans les diverses langues qu'il connaît et illustrer son expérience interculturelle par des enregistrements audio ou vidéo.

Ces composantes obligatoires du P.E.L. sont définies dans un document qui a pour titre «Principes et lignes directrices». Il décrit le P.E.L. comme «un instrument destiné à promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme» qui «valorise toutes les compétences langagières et interculturelles ainsi que toutes les expériences acquises dans le système éducatif ou en dehors de celui-ci», mais encore, et même plus, comme «un instrument pour la promotion de l'autonomie de l'apprenant». Ceci coïncide avec le rôle central que le P.E.L. accorde à l'auto-évaluation et à la réflexion. Il a donc une *fonction pédagogique*, dans la mesure où il guide et soutient le processus d'apprentissage et une *fonction de présentation / documentation*, dans la mesure où il permet à son détenteur de noter et d'illustrer son aptitude dans la langue cible. Ces deux fonctions reflètent deux soucis de longue date du Conseil de l'Europe : «la promotion de l'autonomie du propriétaire comme condition préliminaire à un apprentissage efficace tout au long de sa vie et la nécessité de trouver comment traduire des échelles de niveaux et de certificats très différents selon les pays, dans un format international transparent pour tous» (Conseil de l'Europe, 2000a, 5-8).

Le P.E.L. peut donc accompagner le processus éducatif. Quand les apprenants changent d'école, il peut aider le nouvel enseignant à mieux connaître quels ont été les apprentissages formels et informels de l'apprenant et à le situer par rapport aux autres élèves. Il mérite d'être signalé qu'il accompagne l'apprenant tout au long de sa vie. C'est un document personnel qu'il peut utiliser pour lui-même ou pour sa carrière professionnelle étant donné que les employeurs peuvent l'utiliser pour mieux connaître les compétences en langues de leurs collaborateurs ou de candidats à des postes.

Cependant, le P.E.L. pose deux *défis* précis aux systèmes éducatifs. Le premier concerne l'échelle et la radicalité de sa mise en œuvre : «son utilisation demeure en majeure partie optionnelle et quand il a été mis en place sur une vaste échelle, il n'a pas toujours été bien secondé par des programmes de formation internes pour les enseignants». Le second défi concerne «la collaboration qu'il réclame de la part de tous les enseignants de langue, collaboration qui ne peut être effectuée qu'au niveau de chaque école individuellement» (Little, 2003, 114).

4.2. Structures de partenariats éducatifs et programmes de formation continue

Il est évident que la promotion du français n'est pas l'apanage de l'élaboration de nouveaux programmes et méthodes. L'établissement des structures permanentes de *partenariats éducatifs*, l'élaboration des programmes de *coopération européenne* ainsi

que des programmes de *formation continue* des enseignants de F.L.E. constituent une autre priorité des politiques éducatives pour revaloriser l'enseignement du français.

En effet, le *rôle des associations* est en mutation. Il leur revient plus que jamais de se comporter en force de pression, d'interpellation et d'intervention auprès de tous les acteurs, opérateurs, décideurs qui ont à faire avec le français. «Un projet de mise en place d'une infrastructure informatique, afin de faciliter les relations et la communication entre les 160 associations de professeurs de français de 108 pays, a déjà été planifié ainsi que le travail en liaison avec l'ensemble des pays francophones ou le suivi de projets avec les institutions comme le Ministère des Affaires Etrangères et le Ministère de l'Education Nationale en France, le Ministère des relations Internationales de divers gouvernements, l'Organisation Internationale de la Francophonie» (Pagel, 2001, 16).

L'existence des portails avec des *forums* et des *réseaux d'échanges des savoirs* offre aux professeurs de français langue étrangère des liens vers des sites de ressources pédagogiques, institutionnels (associations de professeurs, centres de formation, organismes émanant de ministères), et pratiques (bibliographie, dictionnaires, listes de discussion, liste des liens, médias francophones, recherche en français sur le net). Ils donnent aussi la possibilité aux enseignants d'accéder à des ressources professionnelles, de communiquer, d'acquérir des éléments de formation professionnelle et des informations sur l'actualité de la francophonie.

Dans le cadre européen, on constate la mise en place des *programmes d'échanges et de formation* à destination des enseignants, l'encouragement des pratiques innovantes dans les établissements et les centres de formation, le développement des méthodes communes d'évaluation de l'éducation et de la formation à partir des expériences nationales, de façon à bénéficier d'une dimension comparative. Il s'agit d'outils qui vont «enrichir le travail accompli par les associations, donner une plus grande visibilité à l'expression individuelle de ses membres et permettre aussi de renforcer le dialogue entre les acteurs du français langue maternelle, seconde ou étrangère». (Le Bouffant 2001, 17). Cela renforce bien sûr la motivation des enseignants «en améliorant leur statut professionnel et social» (Ehrhard, 1996, 17).

En ce qui concerne la Communauté, il existe de nombreux *programmes européens* destinés à faciliter l'apprentissage des langues, la mobilité des chercheurs, des étudiants, des enseignants. Citons par exemple *Comenius* qui est la première des huit actions en matière d'éducation du programme communautaire «Socratès»; «il soutient les partenariats entre établissements scolaires, les projets de formation du personnel éducatif et les réseaux d'éducation scolaire» (Commission Européenne, 2003). L'organisation d'ateliers internationaux où il y a la possibilité de nouer des contacts informels et de procéder à des échanges d'informations et de points de vue avec des collègues d'autres pays est aussi fondamentale.

5. Conclusion

En guise de conclusion, on ne saurait trop insister sur le rôle essentiel de l'enseignement des langues étrangères, et plus particulièrement, en ce qui nous concerne, celui du français, à l'époque actuelle. Non pas comme un «remède miracle» ou comme un «sésame», mais comme une voie, parmi d'autres, certes, mais plus que d'autres, au service d'un développement humain plus harmonieux, qui respecte la citoyenneté démocratique et qui garantit la cohésion sociale.

Il est essentiel de tenir toujours compte que, dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est «l'apprentissage des processus d'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement» (Rogers, 1996, 162).

Quant à l'enseignant, c'est seulement en se risquant lui-même dans ces nouvelles voies qu'il pourra découvrir, pour lui-même, si elles sont efficaces ou non, si elles lui conviennent ou non. «Il y a des risques, mais il y a aussi des chances. Plus on prend conscience d'un risque, plus on peut favoriser les chances» (Morin, 2002, 8). Ce nouveau rôle donc qu'il est invité à jouer en tant qu'agent de changement, favorisant la compréhension mutuelle et la tolérance, lui confère d'énormes responsabilités ; l'enjeu est considérable. C'est pourquoi il est indispensable qu'on lui donne les outils dont il a besoin pour pouvoir jouer au mieux ce rôle.

Bibliographie :

Imprimés :

- *Beacco, J.-C., 2000, Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Paris, Hachette.*
- *Braun A., 1988, Enseignant et / ou formateur, Paris, Organisation- Les Guides du métier d'enseignant.*
- *Commission Européenne, 1997, Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation (rapport), Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés Européennes.*
- *Conseil de l'Europe - Conseil de la coopération culturelle, 1993, L'apprentissage des langues en Europe : le défi de la diversité, conférence finale du projet n°12 «Langues vivantes», rapport, Strasbourg, Conseil de l'Europe.*
- *Conseil de l'Europe, 2000a, Portfolio européen des langues, principes et lignes directrices, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques.*
- *Delors J., 1996, L'éducation ou l'utopie nécessaire, dans L'éducation, un trésor est caché dedans, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, UNESCO, Odile Jacob.*
- *Duverger J. – Maillard J.-P., 1996, L'enseignement bilingue aujourd'hui, Paris, Albin Michel-Education.*

- Ehrhard P.-A., 1996, *L'échange d'enseignants : de l'individuel informel aux multiples défis d'une conception globale de la formation, aux Actes du Congrès National des Professeurs de Français «L'Avenir du français dans une Europe pluriculturelle»*, Thessalonique, Association des professeurs de français de la Grèce du Nord.
- Kastoryano R., 1998, *Quelle identité pour l'Europe ? Le multiculturalisme à l'épreuve*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Le Bouffant M., mai-juin 2001, *La communauté des professeurs de français : mondialisation et humanisme*, *Le français dans le monde*, n° 315, 16-17.
- Lejeune E. – Zarate G., 2003, *L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques*, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial, 32-46.
- Little D., juillet 2003, *Le plurilinguisme dans le Portefeuille des langues européennes*, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial, 107-117.
- Morin E., 1988, *Penser l'Europe*, Paris, Seuil.
- Morin E., juillet-août 2002, *Attention à la perte du futur*, *Le français dans le monde*, n° 322, 8-9.
- Pagel D., janvier-février 2001, *Pour une formation plurilingue*, *Le français dans le monde*, n° 313, 16-17.
- Porcher L., juillet 2003, *Le plurilinguisme : des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives*, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial, 88-95.
- Rogers C., 1996, *Liberté pour apprendre ? Montrouge (Hauts-de-Seine)*, Dunod.
- Trim J., 2001, *Le travail du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues vivantes, 1957-2001*, *Journée européenne des Langues*, Graz, Centre européen pour les langues vivantes.

Documents électroniques :

- *Conférence permanente des Ministres européens de l'Education, 2000 [consulté le 22 septembre 2004], Politiques éducatives pour la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale : enjeux et stratégies, 20^e session, Cracovie, 15-17 octobre 2000*, COE : Conseil de l'Europe, Disponible sur : <http://www.coe.int>.
- *Commission Européenne, 2003 [consulté le 2 octobre 2004], La structure de Comenius, EUROPA : portail officiel de l'Union Européenne*, Disponible sur : <http://europa.eu.int>.
- *Conseil de l'Europe, 2000 [consulté le 8 octobre 2004], Le portfolio européen des langues*, COE : Conseil de l'Europe, Disponible sur : [www.culture2.coe.int / portfolio](http://www.culture2.coe.int/portfolio).
- *Beacco J.-C., 2004 [consulté le 1^{er} novembre 2004], Entretien de Landier M. avec Beacco J.-C.*, RFI : Radio France Internationale, Disponible sur : <http://www.rfi.fr>.

Euphrosyne EFTHIMIADOU, Maître de conférences, Ecole de l'Armée de l'Air

Comment élaborer un curriculum pour l'apprentissage du français langue seconde ?

Résumé :

Le débat actuel sur la nécessité d'innover les politiques éducatives et de restructurer les contenus d'enseignement demeure ouvert. Dans ce cas, l'élaboration d'un programme d'études pour l'apprentissage du français langue seconde s'associe aux pratiques de l'enseignant et aux apprentissages acquis par les sujets. Par conséquent, le défi de la pertinence des objectifs d'apprentissage et des contenus d'enseignement se pose. Plus précisément, dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère on devra s'adapter à la politique linguistique définie par le Cadre européen commun de référence du Conseil de l'Europe en vue d'ouvrir les perspectives vers une orientation multidimensionnelle et modulaire. Après s'être intéressé à cultiver des compétences transversales communes à différentes disciplines, on est invité à savoir organiser efficacement l'interconnexion entre citoyenneté, éducation et formation. En fin de compte, la Francophonie vise à assurer la diversification linguistique et culturelle en articulant à la fois l'unité et la diversité.

Mots-clé :

Objectifs d'apprentissage, savoir-faire, compétences, apprendre à apprendre, transfert de capacités, capacités opératoires ou culturelles, cadre européen commun de référence, stratégies du plurilinguisme, multidimensionnalité, francophonie.

1. Qu'est-ce qu'un curriculum ?

Depuis une dizaine d'années un mot nouveau est apparu dans la recherche en éducation : le *curriculum*. Cette importation anglo-saxonne signifie « *programme d'études considéré dans sa globalité et dans sa continuité temporelle* ». Dans les années 70, un groupe de sociologues britanniques se penche sur « *les modes de sélection, d'organisation, de légitimation et de distribution des savoirs scolaires* » (Jean-Claude

Forquin, *Ecole et culture, le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck, 1996) (1).

(1) in Martine Fournier, *Les sociologues anglais inventent le curriculum*, Revue des Sciences Humaines, no 121, novembre 2001, p.28.

La décision de réformer un programme relève d'un choix de société et s'inscrit dans la possibilité d'introduire dans le milieu scolaire des innovations dans le domaine des sciences sociales et des recherches en éducation. En France, la mise en place de la Direction de la programmation et du développement (DPD), en 1987, gère la transmission des savoirs disciplinaires en observant de manière permanente les acquis des élèves, ce qui permet non seulement d'évaluer les performances des établissements scolaires mais aussi de porter une réflexion sur les contenus d'enseignement. Ainsi, on arrive à réformer les politiques éducatives et à instaurer une pédagogie par objectifs qui incite à cultiver des compétences liées à la vie socioprofessionnelle.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, la question des objectifs d'apprentissage centrés sur l'apprenant intègre des aspects linguistiques, discursifs et culturels en dotant les apprenants des stratégies d'apprentissage qui leur permettent de conserver et de développer leur compétence linguistique tout au long de leur vie.

2. S'orienter vers l'élaboration d'un programme d'études.

2.1. Les trois niveaux d'un programme d'études et la définition des objectifs d'apprentissage.

La programmation d'un parcours d'études pourra se répartir en trois étapes. Selon Ph. Perrenoud, on distingue trois niveaux dans cette organisation scolaire :

- a. La programmation du parcours, dans les textes officiels, dans les documents didactiques ainsi que dans l'esprit de l'éducateur, c'est le *curriculum prescrit ou formel*,
- b. Les pratiques de l'enseignant et l'expérience vécue par l'apprenant, c'est le *curriculum réel ou réalisé*,
- c. Les apprentissages acquis, c'est le *curriculum atteint*.

(Ph. Perrenoud, *Curriculum : le formel, le réel, le caché*, in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, 1994) (1).

La redéfinition des objectifs et des contenus permet de tenir compte des recherches en didactique et d'opérer des modifications dans le statut formel de la langue seconde (usage institutionnel) ou informel (usage social réel), voire d'agir sur la formation scolaire et ses structures. Cette évolution répond aux besoins de la société et à l'environnement de l'apprenant en y accordant une dimension éthique par la diffusion des *valeurs socioéconomiques* (insertion socioprofessionnelle de l'élève), *culturelles*

(acquérir un sens civique et réaliser une ouverture sur l'autre), *individuelles* (favoriser l'autonomie et faire éveiller la créativité).

Sous cet aspect, l'élève fait appel à des *compétences transversales* communes à différentes disciplines. Fonder le programme sur le développement des compétences rend l'apprentissage porteur de signification où apparaissent des savoirs (ou connaissances linguistiques), des savoir-faire (capacités langagières) et des savoir-apprendre spécifiques transférables.

(1) in Mohamed Miled, *Elaborer ou réviser un curriculum*, Le Français dans le Monde, no 321, mai-juin 2002, p.35

2.2. La politique linguistique sur un plan européen : Le Cadre européen commun de référence pour les langues.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, les compétences peuvent se regrouper en *capacités d'apprentissage* (structurer, critiquer, utiliser une méthode de travail), *capacités opératoires* (faire appel aux acquis, faire associer les savoirs), *capacités culturelles* (accéder à l'information, s'intéresser à la diversité culturelle). Ainsi, la diversification linguistique et culturelle donne lieu à une compétence plurielle en langues chez l'apprenant.

3. Gestion d'un parcours linguistique et suivi du cursus éducatif.

3.1. Cultiver les compétences communicatives dans un programme d'études linguistique.

Un programme d'études linguistique inclut la collaboration étroite de l'animateur avec le groupe et consiste à clarifier les besoins et les objectifs d'apprentissage en évaluant les compétences et en prenant conscience de l'application des stratégies. On va centrer l'intérêt sur les niveaux de compétences A1 (Niveau Introductif ou Découverte), A2 (Niveau intermédiaire ou de survie), B1 (Niveau seuil) définis par le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe. Pour chaque niveau, la compétence fonctionnelle et discursive est accompagnée de quatre types de stratégies : détecter l'information, lire, communiquer à l'oral et produire.

A1 : NIVEAU INTRODUCTIF OU DE DÉCOUVERTE

COMPRÉHENSION ORALE

- Écouter pour détecter l'origine des sons
- Écouter pour identifier des informations :
- Identifier le nombre des personnes, des objets, des lieux cités

COMPRÉHENSION ÉCRITE

- Lire des mots isolés
- Lire des phrases simples
- Comprendre des textes courts
- Lire et comprendre des fiches, notes, messages simples

- Identifier les événements ou les actions importantes

PRODUCTION ORALE

- Donner des informations simples sur sa personne
- Donner des renseignements sur ses activités quotidiennes ou sur ses loisirs
- Exprimer ses préférences : dire ce qu'on aime, ce qu'on déteste

PRODUCTION ÉCRITE

- Remplir des fiches, des formulaires
- Rédiger des messages, des notes simples
- Produire un dialogue

NIVEAU A2 : NIVEAU INTERMÉDIAIRE OU DE SURVIE

FONCTIONS DE LA COMPRÉHENSION

Savoir comprendre – savoir procéder – savoir traiter l'information

COMPRÉHENSION ORALE

- Écouter pour détecter
- Écouter pour regrouper des informations fonction
- Écouter pour reconnaître des informations
- a. Repérer les qualités ou les défauts des caractères
- b. Établir un trajet sur un plan
- c. Saisir des messages ou des annonces simples

COMPRÉHENSION ÉCRITE

A. OBSERVER ET COMPRENDRE

GLOBALEMENT LE TEXTE

1) Identifier la nature et la

du texte : Dégager le thème général du texte

2) Ordonner le texte en parties :

Dégager l'organisation d'ensemble

B. METTRE EN RELATION ET

COMPRENDRE DE FAÇON SÉLECTIVE

1) Rechercher les liaisons logiques

2) Repérer les mots-clés ainsi que les idées essentielles : regrouper le contenu en champs lexicaux

CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION

Spontanéité de la parole – Adaptation à la situation choisie

PRODUCTION ORALE

- 1) Raconter les circonstances d'un événement

PRODUCTION ÉCRITE

A. TYPE DE TEXTE DESCRIPTIF

Décrire des situations quotidiennes

- 2) Donner des excuses
- 3) Faire des suggestions, conseiller qqn
- 4) Faire communiquer
-faire communiquer ses sentiments, ses intentions

B. TYPE DE TEXTE NARRATIF

- 1) Faire un récit chronologique de faits
- 2) Transmettre, rapporter des informations écrites

C. TYPE DE TEXTE INJONCTIF

- Donner des conseils ou exprimer des souhaits

NIVEAU B1 : NIVEAU SEUIL

FONCTIONS DE LA COMPRÉHENSION

Savoir comprendre – savoir interpréter – savoir procéder- savoir raisonner

COMPRÉHENSION ORALE COMPRÉHENSION ÉCRITE

- Écouter pour détecter
- Écouter pour sélectionner
- Écouter pour identifier et regrouper des informations
- Écouter pour repérer les causes d'un événement
- Écouter pour reconnaître des hypothèses

A. OBSERVER ET COMPRENDRE GLOBALEMENT LE TEXTE

- 1) Identifier la nature et la fonction du texte par son titre : dégager le thème général du texte
- 2) Repérer les mots-clés ainsi que les idées essentielles

B. METTRE EN RELATION ET COMPRENDRE DE FAÇON SÉLECTIVE

- 1) Rechercher les liaisons logiques
- 2) Extraire les idées secondaires en interprétant les ensembles lexicaux

C. CONSTRUIRE UN SENS ET RESTITUER LE CONTENU DU TEXTE

- 1) Reformuler les idées essentielles de manière personnelle
- 2) Mettre le document en relation avec les pratiques culturelles

CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION

Fluidité verbale ou mentale – Flexibilité (l'aisance à passer d'une idée à l'autre)

–

Clarté et précision – Tendance à l'originalité

PRODUCTION ORALE

- 1) Décrire les causes, les

PRODUCTION ÉCRITE

A. LA LETTRE

conséquences d'un fait et envisager des solutions	ADMINISTRATIVE
2) Établir des comparaisons ou échanger des points de vue	a. Demande de renseignements b. Lettre de motivation c. Lettre de réclamation
3) Exploiter les résultats d'un sondage	B. TYPE DE TEXTE EXPLICATIF
4) Interpréter un graphique ou commenter un tableau avec des statistiques	Se référer aux circonstances d'une situation (causes conséquences solutions)

3.2. Accorder une dimension pluriculturelle.

D'autre part, le curriculum accorde une place importante à la dimension culturelle de la langue correspondante, ce qui implique la découverte ou la prise de conscience des façons de penser et de se comporter des membres de cette communauté linguistique différente de celle des apprenants. Car on s'oriente vers des dispositifs d'apprentissage et de certification modulaires en mettant en place des modules de portée transversale (translangues).

3.3. Portfolio et profil de l'apprenant.

Le plurilinguisme dans le PEL (Portefeuille des Langues Européennes) permet d'ouvrir les perspectives pour une orientation multidimensionnelle et modulaire. Le *passport langue* fait le profil des compétences en langues en relation avec le Cadre européen commun de référence. La grille pour l'autoévaluation des compétences en langues cultive les compétences suivantes : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire.

La *biographie langagière* permet de résumer les expériences linguistiques et la rencontre vécue avec les cultures liées à l'utilisation d'une seconde langue. Elle concerne l'apprentissage et l'utilisation de la langue dans le pays-la région où la langue n'est pas utilisée et comprend également des séjours dans une région où la langue est utilisée.

Le *dossier* concerne la liste de certificats et de diplômes. Le Portfolio sert à mettre en rapport ses expériences linguistiques et ses compétences langagières et culturelles. (Conseil de l'Europe, *Portfolio Européen des langues, Passeport de langues*, 2001, CRDP Basse Normandie, Didier).

En définitive, une nouvelle politique de la langue se dessine pour la francophonie car la mondialisation des marchés met en relief les enjeux culturels et linguistiques en mettant en œuvre des politiques linguistiques adaptées dans les domaines de l'enseignement, de l'emploi, du commerce et des affaires. Donc, une problématique se

pose : comment organiser l'interconnexion entre citoyenneté, éducation et formation, d'une part, et d'autre part, dans quelle mesure stimuler la coopération en matière de formation en soutenant les échanges d'informations et d'expériences ?

BIBLIOGRAPHIE

- *Conseil de l'Europe, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier*
- *Conseil de l'Europe, 2001, Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes, CRDP Basse Normandie, Didier*
- *Klinkenberg J.-M., 2000, Les politiques linguistiques : pour qui ? pour quoi ? in Français de l'avenir et avenir du français, Les Cahiers du CIEP, Paris, Didier*
- *Miled Mohamed, mai-juin 2002, Elaborer ou réviser un curriculum, Le français dans le Monde, no 321, 129-134.*
- *Fournier Martine, novembre 2001, Les sociologues anglais inventent le curriculum, Sciences Humaines, no 121, 28*

Raymond GEVAERT, FIPF, Président de la CE'O, FIPF

L'enseignement du FLE en Europe de l'Ouest : enjeux et stratégies

*France, nous aimons
ta langue ! Et toi ?*

1. Tâches et rôles d'un professeur de FLE

Un professeur, qu'il ait opté pour l'enseignement fondamental ou pour le secondaire, est quelqu'un qui a choisi de consacrer une partie de sa vie à la formation et l'éducation des jeunes qui lui sont confiés. Sa mission est d'apporter à ces jeunes les possibilités de s'épanouir humainement, intellectuellement, moralement et socialement afin qu'ils puissent devenir des adultes aptes à construire leur avenir, et de futurs citoyens, conscients de leur responsabilités.

Convaincus de l'importance de leur tâche, les professeurs donnent le meilleur d'eux-mêmes pour guider et accompagner ces jeunes dans leur découverte du monde, dans leur acquisition de savoirs, de savoir-faire de divers ordres et de valeurs morales et culturelles. Et cela dans un esprit d'ouverture, de respect et de tolérance afin que leurs élèves acquièrent un réel « savoir-être » humain.

Pour un professeur de langue étrangère, ce choix et cette tâche prennent des formes très concrètes puisque sa mission est de faciliter l'acquisition par ses apprenants de savoir-faire fonctionnels et communicatifs leur permettant

- de s'ouvrir au monde extérieur, de créer et d'entretenir des contacts directs avec des allophones lors de voyages, par le biais d'entretiens téléphoniques ou par la correspondance,
- de réaliser des objectifs d'études et de recherche lors de leurs études supérieures et au cours de leur carrière professionnelle,
- d'atteindre des objectifs professionnels tel l'exercice d'activités économiques,
- d'accroître leurs compétences socio-culturelles,
- de remettre en question leur vision du monde en se frottant à d'autres cultures, tout en prenant ainsi mieux conscience de leur propre héritage culturel, et de développer, par ce fait, leur notion de tolérance, leur respect de l'autre et leur compétence interculturelle.

«L'emploi du mot *interculturel* implique nécessairement, si on attribue au préfixe 'inter' sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme 'culture' on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.»

Conseil de l'Europe, *L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg, 1986

L'enseignement-apprentissage d'une langue, c'est donc bien plus que l'enseignement apprentissage d'un «moyen de communication».

Les tâches du professeur de langue étrangère, que nous avons énumérées, sont bien entendu celles du *professeur de français langue étrangère*. La dimension interculturelle, le français, par sa diffusion importante et sa multiplicité, l'incarne pleinement :

«La valeur fondamentale du français, de tout langage humain, est sociale, et plus précisément communicative. Instrument des consciences collectives, chaque langue module les universaux des sociétés humaines. Chacune personnalise la pensée, les savoirs, les sentiments et les réactions, chacune découpe l'expérience à sa manière, chacune incarne cette valeur suprême, l'humanisme. Le français, comme toute langue à diffusion importante, est un mode de vie, un style, lui-même modulable à l'infini par les spécificités de chaque communauté qui l'a reçu en partage. Expression admirable, que cet « en partage », car elle implique une égale distribution des pouvoirs du langage incarnés par la langue : « ... et tous l'ont tout entier » disait Victor Hugo de l'amour maternel ; on peut le dire aussi de la francophonie multiple.»

Alain Rey, en ouverture du *Colloque pour le Dixième anniversaire de l'Année Francophone*, Paris, le 17 mai 2001).

2. Perspectives, déconvenues et enjeux

Or, à l'avant-veille de l'élargissement de l'Union européenne, les chefs d'Etat et de gouvernement de l'Europe des Quinze, lors de leur réunion de Barcelone en 2000, se sont engagés à réaliser, dans chacun de leurs pays respectifs, l'objectif de permettre l'apprentissage, par tous les apprenants du secondaire, *d'au moins* deux langues européennes en plus de leur langue maternelle. Et cela afin de favoriser, à court et à moyen terme, l'intégration européenne et la mobilité professionnelle et culturelle des citoyens à l'intérieur des frontières d'une « plus grande Europe ».

Le message était clair, le grand public et, *a fortiori*, les professeurs de langues étrangères, l'ont bien reçu : il s'agissait indubitablement de renforcer l'importance de l'apprentissage des langues étrangères. Les citoyens de l'Union européenne auraient besoin d'apprendre, en plus de leur propre langue maternelle, au minimum deux autres

langues de l'Union afin de pouvoir vivre et fonctionner dans cette Europe élargie. Cet engagement soulignait aussi la nécessité d'intégrer la dimension interculturelle dans la formation des citoyens européens de demain.

2.1. Inconséquence ou reniement ?

Mais, à peine l'encre des signatures de la déclaration de Barcelone était-elle sèche qu'un grand nombre de pays membres (ou de régions autonomes) de l'Union européenne se sont empressés de **réduire**, parfois de façon drastique, le nombre de langues étrangères enseignées et /ou le nombre d'heures/semaine consacrées à l'apprentissage de ces langues. Tel est le cas, entre autres, du Royaume-Uni, du Danemark, de la Belgique néerlandophone, plusieurs communautés autonomes d'Espagne, de l'Autriche, de l'Italie et de la Grèce.

Dans chacun de ces cas, le français est touché. Dans chacun de ces cas, les décisions prises aboutissent à établir, de fait, voire dans les textes, un choix pour la prédominance des sciences exactes et naturelles, de la technologie et d'**une** langue européenne, l'anglais pour ne pas le nommer, comme étant « la » langue de la communication.

Quand on parcourt cet éventail de décisions pour le moins étonnantes et quand on songe que, dans d'autres pays européens (comme la Suisse), on pense aussi à opérer des coupes sombres dans les heures de langues étrangères, on a du mal à comprendre. Ou plutôt on comprend trop bien : il n'est pas difficile de deviner les forces ou les conceptions socio-économiques qui sous-tendent ces décisions. Cette situation corrobore la vision que développait Charles-Xavier Durand lors de l'Assemblée générale de l'AUF, le 19 mai 2001 à Québec :

«Dans la plupart des pays industrialisés, les soi-disant "élites" se font les relais efficaces d'une propagande visant à instaurer une langue unique et dont la force s'appuie sur des prétendus impératifs de communication et des nécessités commerciales à l'échelle planétaire. (...) Un examen approfondi révèle que la dérive vers une langue unique ne relève nullement du pragmatisme mais seulement d'une idéologie implantée artificiellement par un conditionnement profond des esprits.»

Mais il est difficile de maîtriser un sentiment de révolte face à ce reniement de la signature apposée au bas d'une déclaration officielle et face à cette carence d'intelligence culturelle. A l'égard de cette «cécité» de dirigeants qui semblent vouloir ignorer que les langues étrangères, outre leur potentiel communicatif évident, sont précisément des vecteurs de développement économique et culturel, d'émancipation sociale et démocratique, d'intégration pluriculturelle, un professeur de langue étrangère, et, *a fortiori*, un enseignant de français langue étrangère, ne peut rester indifférent.

2.2. Abêtir et bâillonner ?

Décider de réduire, voire d'abolir les possibilités d'enseignement de langues étrangères ou viser plus particulièrement la langue d'un voisin avec qui on a une si longue histoire commune (et c'est la situation du français dans de nombreux cas de figures), c'est décider, inconsciemment ou cyniquement, de réduire les possibilités de développement intellectuel des jeunes Européens, de les «abêtir» :

«On est toujours plus intelligent quand on est bilingue ou plurilingue, car on sait que l'autre existe, qu'il y a d'autres représentations du monde » (Bernard Cerquilligni).

En effet, une langue n'est pas seulement un moyen de communication, c'est aussi une façon de voir, d'appréhender et de penser le monde, c'est, comme le disait Alain Rey «un mode de vie». Réduire ou éradiquer des possibilités d'apprentissage d'une langue étrangère importante, c'est faire croire aux jeunes que la maîtrise des langues étrangères n'est pas un objectif majeur dans leur cursus de formation, que la vie n'est ni plurimodale ni polyphonique.

Mais c'est aussi décider de bâillonner des professeurs qui, par leur savoir, leur savoir-faire, leur dévouement à leur métier et leur engagement pour l'ouverture culturelle, pourraient permettre à ces jeunes Européens de s'épanouir, de devenir plus intelligents et ... plus Européens. On doit se demander à quel jeu certains dirigeants politiques et institutionnels ou des responsables de réseaux d'enseignement veulent jouer à l'aurore d'une plus grande Europe. En ne misant pas à fond sur le plurilinguisme, c'est l'identité même de l'Europe dans sa diversité pluriculturelle qu'on attaque.

2.3. Option pour une approche unidimensionnelle de l'Homme ?

Ou faudrait-il comprendre, à une époque où le respect de l'autre, la compréhension de son identité culturelle et de ce qu'il peut nous apporter pour devenir humainement et socialement meilleur ne sont pas toujours des valeurs faciles à faire admettre, qu'on décide réellement d'opter pour une approche unidimensionnelle et purement utilitariste et matérialiste de l'Homme, qu'on décide d'ôter aux jeunes Européens l'accès à des valeurs émancipatrices ?

Si tel était le cas, il s'agirait alors de décisions témoignant d'un simplisme et d'un monoperspectivisme culturel affligeant et dangereux, et dépassant largement le cadre de chacun des pays respectifs. En effet, ces décisions seraient révélatrices d'une inféodation, consciente ou non, à une idéologie dominante, d'une vision réductrice de l'Homme, en général, et de la formation des jeunes d'aujourd'hui, en particulier. Cette dernière hypothèse s'avère plausible quand on entend certains dirigeants institutionnels au Royaume-Uni, en Espagne, en Belgique néerlandophone, en Allemagne et en Autriche avancer l'argument que, si l'on veut apprendre des langues étrangères, cela peut tout

aussi bien se dérouler *en dehors du contexte scolaire* puisqu'il existe des «écoles de langues».

De telles conceptions font peu de cas du rôle socialement émancipateur de l'école et témoignent d'un cynisme révoltant. Quel projet éducatif veut-on donc réaliser avec une telle approche ? L'apprentissage des langues étrangères n'appartiendrait donc pas fondamentalement au cursus scolaire et serait donc réservé à ceux qui peuvent se le permettre financièrement. Ce serait témoigner d'une volonté d'effacer des acquis fondamentaux des combats menés pour l'émancipation par l'accès au savoir et à la culture. Si une telle vision devait l'emporter, tôt ou tard, nombre de jeunes sortant des circuits de l'enseignement secondaire se retrouveraient handicapés socialement, culturellement et économiquement.

De plus, une telle attitude à l'égard de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, reviendrait à l'inoculation d'un «Alzheimer linguistique, culturel et moral» puisque nos langues européennes sont aussi, pour reprendre la formule de Pierre-Henri Tavoillot, des «lieux de mémoire» et, en même temps, des véhicules de contenus et de valeurs qui ont façonné l'Europe.

Moralement et politiquement, on n'a pas le droit de ne pas donner aux jeunes de son pays la possibilité de se développer pleinement. On a encore moins le droit de leur ôter des possibilités qui, jusqu'ici, leur étaient fournies.

2.4. Effets pervers d'une vision réductrice

Mais décider de réduire les possibilités d'apprentissage des langues étrangères risque, à moyen terme, de provoquer des effets auxquels les tenants du monoperspectivisme ou de la langue étrangère unique ne semblent pas avoir songé.

2.4.1. Ne pas promouvoir l'apprentissage de plusieurs langues étrangères ou ne pas permettre qu'il puisse se réaliser dans de bonnes conditions, c'est refuser aux élèves plus doués pour les langues que leurs condisciples la possibilité de développer leurs qualités intrinsèques.

Notre société, et l'Europe sûrement, aura toujours besoin de spécialistes des langues, d'interprètes de qualité, de chercheurs en linguistique, formelle ou appliquée, en psycho-linguistique et en processus d'acquisition des langues.

2.4.2. Qui est capable de s'exprimer, de communiquer en plusieurs langues étrangères (même à un niveau déjà élémentaire), outre le fait qu'il s'autonomise socialement et psychologiquement, est aussi quelqu'un qui développe

- ses capacités intellectuelles de mise en rapport et de constructions d'algorithmes,
- ses facultés de décontextualisation,
- ses possibilités phonatoires et auditives,

- ses facultés de perception, de discrimination et d'identification de contenus et de types de message,
- ses capacités de « construction de sens ».

En même temps, il est aussi mieux à même de développer et de gérer ses facultés de modalisation et de formulation de nuances, fondamentales dans tout rapport interactionnel

et interculturel, dans toute communication.

2.4.3. Proposer aux élèves l'apprentissage de plusieurs langues étrangères, dont bien entendu le français, c'est offrir la possibilité d'acquérir une maîtrise plus développée, plus riche et plus souple de ce qu'on appelle le « LCA », le « langage cognitif abstrait », le langage des consignes, de l'élaboration et de la formulation de schémas, de processus de solution, de développement de présentation, de la réflexion métacognitive, etc., bref, un langage indispensable au développement intellectuel, toutes disciplines confondues, et fondamentale dans une formation scolaire (secondaire et supérieure) et dans l'exercice d'une profession. Or, de nombreuses études internationales démontrent de façon indubitable que plus de 20 % des élèves du secondaire (tant du niveau du collège que de celui du lycée) présentent de sérieuses lacunes en ce qui concerne la maîtrise du LCA.

2.5. Vigilance des professeurs

Il faut aussi que les dirigeants politiques et institutionnels qui veulent, sinon éliminer les langues étrangères des parcours d'enseignement du moins réduire leur importance, arrêtent de présenter l'expression du désarroi et de la révolte des professeurs de langues étrangères comme la formulation d'une préoccupation corporatiste (ce qui serait déjà en soi légitime, car ces hommes et ces femmes ont plus que le droit de vouloir défendre leur emploi). La formulation de tels jugements est, dans le chef de ces dirigeants, une expression de mépris à l'égard de ces enseignants, un déni de reconnaissance de tout ce qu'ils ont déjà apporté, et un rejet de tout ce que ces professeurs sont encore prêts à apporter à la formation humaine, intellectuelle et culturelle des jeunes de leur pays.

Il est donc indispensable que les professeurs de langues étrangères non seulement soient vigilants, mais surtout qu'ils refusent ouvertement de telles mesures et qu'ils se fassent entendre. Et cela non seulement pour des raisons de sauvegarde d'emplois, mais surtout parce qu'il s'agit de l'avenir des élèves. Face au cynisme de la globalisation linguistique et culturelle, face au monoperspectivisme, il n'est pas de compromis possible, car admettre un tel compromis serait aller à l'encontre du contenu même de la mission du professeur de langue étrangère. Et cela est certainement le cas des professeurs de FLE.

3. Enseigner le français aujourd'hui, implications et stratégies

C'est dans ce contexte que les professeurs de FLE et leurs associations, en Europe sûrement mais aussi en dehors du cadre européen, devraient reconsidérer la problématique de l'enseignement du français. Depuis de nombreuses années, nous nous interrogeons sur comment «*défendre* le français» face à la domination de l'anglais et face aux bien-pensants de l'anglomanie.

3.1. S'agit-il bien de «défendre» ?

Pourquoi vouloir absolument fonctionner dans une logique défensive ? Pourquoi réfléchir dans une «logique de dominé numériquement» ? Ce que l'on pourrait se demander, c'est s'il s'agit vraiment de «défendre» une langue contre une attaque extérieure ou contre un «ennemi» de cette langue. Il y a la réalité politico-économique de la mondialisation caractérisée, entre autres, par la domination de l'anglais. Or cette mondialisation, si elle des avantages, a ses défaillances et «n'apporte pas de réponses satisfaisante à des questions qui nous semblent essentielles. Nous sommes confrontés à un système international qui garantit mal la paix, la démocratie et les droits de l'homme, qui ne génère pas assez de solidarité vis-à-vis du monde en développement, et qui enfin comporte des risques énormes pour l'épanouissement de nos identités, de nos cultures et de nos langues.» (Abdou Diouf, *Le Figaro Littéraire*, 18 mars 2004, p.10). Donc, une langue comme le français pourrait avoir à jouer un rôle important sinon crucial dans l'approche de ses «défaillances» de la mondialisation. Au lieu de partir de ce que le français n'est pas, ne vaudrait-il pas mieux partir de ce qu'il est, de sa nature profonde, de ses atouts ? Et ses atouts, ne se situent-ils pas ailleurs que sur le plan quantitatif ? Le monde non-francophone sait-il ce que «représente» le français ? Perçoit-il clairement le message du français, le message de la francophonie ? N'y a-t-il pas là une voie stratégique à parcourir ?

3.2. Transmettre une certaine idée du français

Comme nous le disions en ouverture, choisir de devenir professeur de français, ce n'est pas opérer n'importe quel choix. Parlant des professeurs de français langue étrangère, on pourrait dire, en s'inspirant des premières phrases des «Mémoires de guerre» de Charles de Gaulle, que ces femmes et ces hommes se sont toujours fait une certaine idée du français et que le sentiment la leur inspire aussi bien que la raison.

S'ils ont un jour décidé de consacrer leur vie à faire découvrir et aimer la langue de Voltaire, ce n'est pas seulement parce qu'elle est belle ou parce qu'elle est parlée par des dizaines de millions de personnes sur les cinq continents. Ils n'enseignent pas seulement le français pour permettre à leurs élèves de faire, dans cette langue, leurs emplettes ou la réservation d'une chambre d'hôtel ou de places de concert. Le fait que la France accueille

chaque année 67 millions de touristes étrangers, n'est pas non plus la principale raison de leur choix. Ce qui a amené ces femmes et ces hommes à devenir professeur de français langue étrangère, c'est que cette langue leur parle au cœur et à l'esprit. Ce qui a motivé leur choix, ce sont peut-être surtout les valeurs et les contenus culturels que cette langue permet de transmettre, sa faculté à exprimer une certaine vision de l'Homme, le message de liberté et de pluralité qu'elle véhicule, parce qu'elle est aussi la langue de la première Déclaration des Droits de l'Homme et parce que la francophonie est polyphonique.

«La force de la francophonie, c'est la culture.» (Javier Pérez de Cuéllar, secrétaire général de l'ONU de 1982 à 1992)

«Au-delà des chiffres, ce qui est important, c'est le message sur lequel peut s'appuyer la diffusion du français dans le monde. En effet, face à la mondialisation économique et à l'uniformisation culturelle et linguistique qui l'accompagne, seul un engagement résolu en faveur de la diversité culturelle et linguistique offre une alternative crédible et opérationnelle. De nombreux intellectuels, de nombreux créateurs à travers le monde, dans d'autres pays européens et sur d'autres continents, ne se sont pas trompés sur le nouveau message d'universalité que porte la langue française, qui est celui de la diversité et du partage, et ont adopté le français comme langue d'expression et de création. Ainsi le français demeure langue de culture, langue de liberté, langue d'expression de la démocratie.»

(Délégation à la langue française, *Le français, langue de communication internationale*)

Et c'est ce message que ces femmes et hommes enthousiastes, compétents et passionnés par leur métier que sont les professeurs de français devraient faire retentir plus fort encore : le français doit avant tout valoriser son image, jouer sur la séduction et promouvoir l'adhésion aux valeurs de la francophonie. Le français n'est pas en guerre contre l'anglais : «La francophonie n'est pas une machine de guerre contre l'anglais. Elle se bat plutôt contre une langue unique, une culture unique, une pensée unique.» (Abdou Diouf, *o.c.*, p.10.)

C'est ce message que la *Commission de l'Europe de l'Ouest de la Fédération Internationale des Professeurs de Français* veut faire entendre partout où ce sera nécessaire et par tous les moyens à sa disposition. Car l'avenir de l'enseignement – apprentissage du français est bien entendu au cœur même de ce débat. Le français n'est pas la propriété des Français ni celle des francophones d'origine : «Le français dépasse et transcende indéfiniment cette spécificité nationale» (Alain Rey). Cette langue est aussi le bien de tous ceux qui, pour le message qu'elle véhicule et parce qu'elle leur permet de mieux «respirer» humainement, ont choisi un jour d'entrer en francophonie, de faire de cette langue *leur* langue. C'est notamment le cas de tous ces professeurs de français de par le monde. Choisir de parler français, d'enseigner le français, de penser et d'écrire en français, c'est faire acte de liberté, de pluralisme culturel et non d'exclusion linguistique :

«Le français est une langue qui se parle en compagnie et en liaison avec d'autres langues. Etre francophone, c'est parler français mais aussi user d'autres langues.»

Bernard Cerquiligni, *La diversité des pratiques linguistiques –Premier séminaire de l'Observatoire des pratiques linguistiques* in *Langues et Cité*, octobre 2002, p. 4

Ce n'est pas pour rien que des auteurs tels Samuel Beckett, Hector Bianciotti, François Cheng, Albert Cosseray, Milan Kundera, Marek Halter, Nancy Huston, Kateb Yacine, Andreï Makine, Jorge Semprun, Vassilis Alexakis ont un jour décidé de devenir des écrivains francophones. Des auteurs comme ceux-ci illustrent cet humanisme et ce caractère universel, polyphonique, pluriculturel sur lequel l'enseignement du français devrait plus focaliser.

3.3. La francophonie, le choix de la solidarité Nord-Sud

Enseigner le français, c'est donc, entre autres, vouloir transmettre des valeurs, c'est vouloir faire passer un message, celui de la culture francophone. Or, la francophonie n'est pas une invention française : «La francophonie est née d'un désir ressenti hors de France.» (Boutros Boutros-Ghali) Elle est une réalité née du dialogue entre des non-Français, les francophones du Sud et ceux du Nord qui ont fait choix de la langue française et de la culture française pour partager un humanisme commun. Mais la mise en place de ce dialogue fut le fait des francophones du Sud interpellant ainsi les francophones du Nord, comme le dit bien Abdou Diouf, secrétaire général de l'Organisation Internationale de la Francophonie :

«Si la communauté francophone s'est structurée et organisée, c'est à initiative de ces francophones du Sud que sont Senghor, Bourguiba, Diori et Sihanouk. Par leur engagement, ils ont donné aux francophones du Nord une belle leçon d'humanisme.»

(Abdou Diouf, *o.c.*, p.10)

En décidant un jour d'entrer en francophonie, tous ceux qui ont choisi de faire du français et de la culture francophone *leurs* biens, leur langue et *leur* culture, ont aussi décidé, consciemment ou non, de prendre part à ce dialogue Nord-Sud. Là réside une autre des voies stratégiques à parcourir par les professeurs de FLE et les concepteurs de matériels de classe, car cette dimension Nord-Sud de la francophonie est encore trop souvent absente des approches didactiques.

3.4. Repenser les rapports à la France et à la francophonie institutionnelle

Toute interrogation sur le rôle et le rayonnement du français pose aussi la question de la politique culturelle française et de ses rapports avec la francophonie et avec les

enseignants de FLE ? Si nous nous limitons à la situation dans l'Union européenne, force est de constater que les choses ne sont pas simples.

A la lumière de ce que nous avons développé ci-dessus, on s'attendrait à ce que la France donne l'exemple, politiquement et culturellement. Or, on ne peut s'empêcher de noter une ambiguïté indéniable. Un certain discours officiel célèbre à qui veut l'entendre que le français progresse, qu'il y a toujours plus de locuteurs francophones. Quelques esprits ironiques font toutefois remarquer que le contraire serait aberrant tenant compte de la croissance démographique mondiale. Où l'ambiguïté perce, c'est quand ces mêmes instances officielles ferment des instituts français et des délégations culturelles, diminuent le nombre de postes, réduisent drastiquement les subventions, opèrent des coupes budgétaires qui font très mal. Les partenaires locaux, les associations de professeurs de français, par exemple, ont du mal à comprendre : ils ont nettement l'impression que la France se désintéresse d'eux, les abandonne à leur sort.

Bien sûr, si les comptes de Bercy accordent au ministère des Affaires étrangères à peine 1,25 % du budget de l'Etat, il ne peut être question pour le Quai d'Orsay de réaliser des miracles. Mais quand on mesure l'importance des enjeux politiques, économiques et culturels, on doit donner raison à Dominique Wolton quand il affirme que : «La France s'est désinvestie de ses racines mondiales au moment même où elle allait devoir affronter la mondialisation». Le français s'étiole en Europe, les professeurs de français étrangers mènent, avec dynamisme, courage, acharnement, un combat difficile où ils font souvent preuve de créativité. Mais, ils ont, de plus en plus, l'impression que la France ne se sent pas réellement concernée, qu'elle n'est pas fière de la francophonie. Jean-François Deniau, ancien ambassadeur, ancien commissaire européen, ancien ministre et membre de l'Académie Française, le dit on ne peut plus clairement : « Le premier problème de la francophonie, on hésite à l'écrire, c'est la France. (...) Il y a dans le monde un besoin de français. Ce qu'on nous reproche au Québec, en Belgique, en Suisse, au Val d'Aoste, en Europe de l'Est, partout, c'est de ne pas l'aimer assez, nous les Français, de l'abandonner.» (Le Figaro Littéraire, 18 mars 2004, p.1)

Ce qui manque sûrement à la France, c'est une réelle vision sur la francophonie : elle fait preuve d'un éparpillement et d'un esprit de concurrence interne : Quai d'Orsay, éducation, culture, DOM-TOM, etc. Mais elle semble surtout oublier que les premiers propagateurs et défenseurs du français et de la culture francophone sont les professeurs étrangers. Le français, la francophonie et la France ont besoin des professeurs de français étrangers. « Il n'y a pas de meilleurs avocats de la francophonie que les professeurs amoureux de la langue française, présents sur le terrain.» (Martine Defontaine Secrétaire générale de la FIPF) Avec la Fédération Internationale des Professeurs de Français et son réseau d'associations qui regroupe plus de 70 000 membres, le français dispose d'une institution unique au monde : il n'y a, dans le

domaine de l'enseignement des langues, aucune autre structure aussi fortement organisée que celle des enseignants du français et, qui plus est, aussi basée sur le partage. Cela révèle tout le militantisme des professeurs de français et leur potentiel de mobilisation. Le français, la francophonie et la France ont besoin des professeurs de français étrangers. La France devrait réaliser qu'elle tient entre les mains la poule aux œufs d'or et qu'elle risque de la tuer – par maladresse, on peut le penser, plus que par dessein. Ce n'est pas le moment de décevoir ses plus fidèles partenaires. Encore faut-il que la France les reconnaisse comme des partenaires de plein droit.

Il serait peut-être temps aussi que les autres partenaires de la francophonie institutionnelle – la Communauté française de Belgique, la Suisse, le Québec, l'Organisation Intergouvernementale de la Francophonie (OIF) – se fassent entendre sur la scène du théâtre européen. Car l'avenir du français et de son enseignement-apprentissage se joue aussi – et de façon très aiguë – en Europe, tant dans le cadre de l'Union Européenne, où nombre d'associations de professeurs de français demandent à être entendues et prises en considération par les instances francophones dans leur combat pour le maintien de l'enseignement du français, qu'en dehors de ce cadre. Songeons ici à la Russie, à l'Ukraine et aussi à la Turquie, qui voit se manifester une résurgence de l'enseignement du français à Istanbul et Ankara. Dans ces trois pays, les associations de professeurs considèrent l'enseignement - apprentissage du français comme une des voies principales vers une intégration des principes de la citoyenneté démocratique. Or, jusqu'ici, en Europe, les autres partenaires de la francophonie institutionnelle ne se manifestent guère. Et pourtant, il y a des créneaux à occuper.

Mais c'est aussi aux professeurs et à leurs associations à faire entendre leur voix de façon plus claire et moins dispersée, à saisir toute occasion de souligner le rôle stratégique crucial qu'ils jouent dans la vie du français, dans son rayonnement et dans la transmission des valeurs francophones. Ceci implique

- une plus grande mobilisation des associations de professeurs de français en faveur de la promotion et de la défense d'une réelle «politique des langues» tant au niveau premier des établissements scolaires qu'à celui des régions ou pays et des réseaux d'enseignement ;
- des recherches de projets communs et de synergie entre les commissions européennes de la FIPF.

Il est des exemples de combats, menés avec un certain succès par des associations de professeurs de FLE qui peuvent servir d'exemples à d'autres. Dans certaines régions du monde, comme, par exemple, en Catalogne, l'activisme désintéressé des associations a permis de maintenir ou de rétablir des cours de français que les gouvernements nationaux ou régionaux envisageait de supprimer des cursus scolaires. Un autre exemple de mobilisation. Le 5^{ème} Congrès Panhellénique, à Athènes, a réuni de 2 au 5 décembre 2004, plus 1 500 participants et ce dans un pays de 11 millions d'habitants où le français

a, au mieux, le statut de 3^e langue étrangère, et où les distances à parcourir peuvent être grandes.

Mais il n'en demeure pas moins qu'il y a actuellement, en Europe, un réel besoin d'une plate-forme commune, d'une tribune commune pour les associations de professeurs de français européens. A l'image des Sédifrales en Amérique latine, il est temps que le Vieux Continent ait lui aussi un congrès où les professeurs de français puissent se retrouver pour donner plus de portée à leurs voix, pour présenter leurs réalisations, formuler leurs objectifs, introduire des projets plurilinguistiques et pluriculturels et commencer à donner corps à une «politique commune européenne pour le français». Si le combat pour l'enseignement-apprentissage du français doit aussi se mener au niveau régional ou national, il est nécessaire de pouvoir le placer dans une perspective plus large pour pouvoir faire avancer les choses, car il n'y a d'avenir pour le français que dans un dialogue plurilinguistique. Et savoir que le même combat contre l'unilinguisme est mené au-delà des frontières par d'autres professeurs animés de la même foi et du même militantisme ne peut que renforcer l'engagement au niveau local et régional.

Aglaé GALANOPOULOU, Conseillère Adjointe FLE, Institut Pédagogique Hellénique

La formation des enseignants des Lé 1994-2004 : A la recherche des composantes des politiques de formation des enseignants

Résumé :

La formation des enseignants constitue d'une part une des revendications fondamentales du corps enseignant et d'autre part le point privilégié de tous les gouvernements lors de la présentation de leurs plans d'action en rapport avec la politique éducative à suivre.

Néanmoins, malgré la quantité et la qualité du discours officiel énoncé, la formation des enseignants (surtout celle des enseignants des Lé), tout en étant supposée contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, ainsi qu'au développement professionnel des enseignants, demeure lacunaire voire inexistante.

Dans le cadre de la communication proposée nous tenterons d'analyser les raisons profondes de ces lacunes concernant la formation des enseignants en formulant les questionnements suivants :

- Existe-t-il une programmation opérationnelle cohésive concernant la formation des enseignants des Lé ?
- Existe-t-il un système de coordination et de suivi (évaluation formative) des activités et des programmes de formation mis en place, apportant les données nécessaires, qui permettraient l'enrichissement et la modification même de la programmation initiale de la formation des enseignants des Lé ?
- Connaissons-nous à fond les besoins, les attitudes et les motivations du public visé ou bien les initiatives et propositions dérivent uniquement des représentations des responsables ?

La communication traitera des trois questionnements cités plus haut en se fondant sur l'analyse des textes officiels et sur les données de trois recherches dont l'objet principal était justement la formation des enseignants.

Mots- clés :

Formation initiale, formation continue, politiques de la formation, institutions de formation, types de formation, système de formation, système de suivi de la formation, 2^e- 3^e Cadre Communautaire d'Appui, planification de la formation, programmation de la formation, qualité de l'éducation, qualité de l'enseignement, recherches sur la formation.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα προτεινόμενο σύστημα επιμόρφωσης ή επιμορφωτικής πολιτικής έχει ως βασικό στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη, διεύρυνση και αναδιάρθρωση του υπάρχοντος πλαισίου, των δομών και των μηχανισμών συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τρόπο που να συνδέεται άρρηκτα, να στηρίζει και να υποστηρίζεται από την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική, την πολιτική της δια βίου εκπαίδευσης, τις εκπαιδευτικές αλλαγές και την πολιτική ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

Με βάση τα προαναφερόμενα, η επιμόρφωση αποτελεί πρωταρχικής σημασίας τομέα και δράση για κάθε κράτος και κάθε φορέα εκπαίδευσης. Όλοι οι ερευνητές στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία θεωρούν την επιμόρφωση του προσωπικού στην υπηρεσία του, όπως και αν την ορίσουν, μια από τις πιο σπουδαίες πλευρές του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας.¹

Οι σημερινές «κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας» απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή και του σχολείου, καθώς και τα μηνύματα των καιρών και να αναλαμβάνει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες αλλά και τη σχετική ευθύνη, μέσα σε ένα πολύ γενικό πλαίσιο που θα καθορίζεται από την πολιτεία. Βάσει αυτής της αντίληψης ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιμορφώνεται από την είσοδό του στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή του. Επιβάλλεται λοιπόν μια επιμόρφωση μικρής ως επί το πλείστον διάρκειας, αλλά μεγάλης εμβέλειας, αποκεντρωμένη, επαναλαμβανόμενη και πολυμορφική με αφετηρία τις εθνικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες και τις διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση περιλαμβάνει δραστηριότητες υποχρεωτικού ή προαιρετικού χαρακτήρα που αποβλέπουν στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Στην επιδίωξη των παραπάνω στόχων πέρα από τις μορφές

¹ Ζαβλάνος, Μ., Επιμόρφωση του εκπ/κού προσωπικού στην υπηρεσία του, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τεύχος 10, 1989, σελ. 104-110.

επιμόρφωσης που εφαρμόστηκαν στο παρελθόν μπορούν και πρέπει να συμβάλλουν και νέες μορφές επιμόρφωσης.²

2. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η επιμόρφωση και η επιμορφωτική πολιτική αποτελούν παγκοσμίως αντικείμενο διαλόγου και συχνότατα αντιπαραθέσεων. Τα θέματα του σχεδιασμού, του προγραμματισμού, της αποτίμησης παλαιότερων εγχειρημάτων επιμορφωτικής πολιτικής, του επανασχεδιασμού, της εναρμόνισης του νομοθετικού πλαισίου με τις διάφορες δράσεις, θέματα που προκύπτουν από την απόκλιση μεταξύ πιλοτικών μορφών επιμορφωτικής δράσης και υφιστάμενου νομοθετικού/διοικητικού πλαισίου ταλανίζουν συχνά πολλές χώρες. Η Ελλάδα δεν θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση.³ Από το 1975 έως σήμερα έχει πραγματοποιηθεί πλήθος παρεμβάσεων σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εν λόγω παρεμβάσεις θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις φάσεις: έως το 1975, από το 1975 έως το 1994 και από το 1994 έως σήμερα.

2.1 Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΝΟΜΟΘΕΤΗΜΑΤΩΝ

Βασικό εργαλείο για τη μελέτη του επιμορφωτικού συστήματος κάθε κράτους αποτελούν τα νομοθετήματα ή «επίσημα κείμενα». Στην παρούσα μελέτη, απόρροια της οποίας αποτελεί η συγκεκριμένη ανακοίνωση, αποδελτιώθηκαν και μελετήθηκαν συστηματικά όλα τα επίσημα κείμενα που σχετίζονται με την επιμόρφωση στην Ελλάδα τα οποία υποβλήθηκαν σε θεματική Ανάλυση Περιεχομένου. Δύο από τις Κατηγορίες του Πλέγματος της Ανάλυσης που δημιουργήθηκε είναι οι Φορείς/ Δομές επιμόρφωσης που θεσμοθετήθηκαν κατά το διάστημα αυτό και οι Μορφές επιμόρφωσης που εφαρμόστηκαν. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στα κείμενα είναι τα ακόλουθα:

« Υφίσταται συνέχεια και συνέπεια στη δημιουργία/ θεσμοθέτηση των φορέων/ δομών επιμόρφωσης; Οι δομές αξιοποιούνται ή μένουν ανενεργές; Αξιοποιούνται και συνεπώς με βάση την εμπειρία εξελίσσονται μέσα στο χρόνο ή μεταβάλλονται/ καταργούνται αυθαίρετα; Οι μορφές επιμόρφωσης που προβλέπονται από το νομοθετικό πλαίσιο εφαρμόστηκαν ή όχι, εφαρμόστηκαν με αλλοιώσεις ή αντίθετα εφαρμόστηκαν μορφές επιμόρφωσης δίχως να έχουν επαρκώς θεσμοθετηθεί; Με άλλα λόγια, υφίσταται συνεκτικός επιχειρησιακός σχεδιασμός της επιμόρφωσης με βάση τον οποίο να εφαρμόζεται σύστημα επιμόρφωσης;» Στις σελίδες που ακολουθούν αποτυπώνονται συνοπτικά τα δεδομένα που προκύπτουν από τη διερεύνηση.

2 Κασσωτάκης, Μ., Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού Δημοτικής και μέσης εκπ/σης, (Εισήγηση στο τετραήμερο παιδείας της Σύγχρονης εκπαίδευσης), Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 11, 1983.

³ Robert, A.D., Terral, H., Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui, PUF, Education et Formation, 2000, σελ. 3, 10-12, 83-116

2.1.1 ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΔΟΜΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΩΣ ΤΟ 1975

Την Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού Α/ θμιας και Β/ θμιας εκπαίδευσης κατά το χρονικό διάστημα 1910-1975 είχαν αναλάβει οι παρακάτω φορείς: *Το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης (Δ.Μ.Ε) και το Μαράσλειο Διδασκαλείο.*⁴, ⁵β Το Δ.Μ.Ε. και το Μ.Δ.Δ.Ε αποτελούσαν φυτώρια στελεχών διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης.

2.1.2. ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΔΟΜΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ 1975 ΩΣ ΤΟ 1995.

Σ' αυτή τη φάση οι δομές και φορείς επιμόρφωσης ήταν:

1. Το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ),

το οποίο ιδρύθηκε με το Ν.Δ. 186/1975, ήταν όργανο συμβουλευτικό και ασκούσε έργο προγραμματισμού, οργανωτικό, ερευνητικό, γνωμοδοτικό και επιμορφωτικό. Όντας επιστημονικός φορέας εποπτείας της επιμόρφωσης συνέβαλε στην ίδρυση και λειτουργία των *Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ)*, με στόχο την αύξηση των επιμορφωμένων και τη διασπορά των Σχολών επιμόρφωσης σε όλη τη χώρα, για να έχουν δυνατότητα πρόσβασης όλοι οι εκπαιδευτικοί.⁵

Οι ΣΕΛΜΕ ιδρύθηκαν με το Π.Δ. 459/1978 στην Αθήνα και τη Θεσ/νίκη, με το Π.Δ. 598/1979 στη Λάρισα και Τρίπολη, με το Π.Δ 798/1980 στο Ηράκλειο, Ιωάννινα, Πάτρα και Καβάλα και με το Π.Δ. 178/1983 στη Λαμία και Κοζάνη. Σκοπός τους ήταν η θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση των εκπ/κών της Μ.Ε. Η διάρκεια της επιμόρφωσης δεν μπορούσε να υπερβαίνει το ένα τρίμηνο για τους διοριζόμενους και το ένα διδακτικό έτος για τους υπηρετούντες.⁶

Οι ΣΕΛΔΕ ιδρύθηκαν με το Π.Δ. 255/1979 στην Αθήνα, Θεσ/κη, Ιωάννινα, Τρίπολη, Ηράκλειο και Αλεξανδρούπολη, με το Π.Δ. 725/1980 στη Λάρισα και με το Π.Δ. 177/1983 στην Πάτρα, Λαμία, Κατερίνη, Καβάλα, Κοζάνη και Μυτιλήνη. Σκοπός τους ήταν η θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στη Δ.Ε. και των νεοδιοριζόμενων σ' αυτήν, διάρκειας ενός μηνός έως και ενός διδακτικού έτους. Ήταν υπό την εποπτεία του Υπουργού Ε.Π.Θ. και υπό την επιστημονική εποπτεία του Κ.Ε.Μ.Ε και αργότερα του Π.Ι.⁷

⁴ Ευαγγελόπουλος, Σπ., Ελληνική Εκπαίδευση, τόμ. Β', 20ος αιώνας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 252-253 και σελ. 224-240 και <http://www.cc.uoa.gr/maraslio>

⁴β Γαλανοπούλου, Α., Μονιάς, Ν., Παπαγιαννοπούλου, Α., Οι τάσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, 2003, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αναφέρεται σε όλες τις διακρινόμενες φάσεις (έως το 1975, 1975-1995, 1995 έως σήμερα).

⁵ Ευαγγελόπουλος, Σπ., ό.π., σελ. 169-171.

⁶ Ευαγγελόπουλος, Σπ., ό.π., σελ. 254-255.

⁷ Ευαγγελόπουλος, Σπ., ό.π., σελ. 242-243.

Οι ΣΕΛΜΕ, ΣΕΛΔΕ λειτούργησαν ως το 1992.

2. Το *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)*, που ιδρύθηκε με το Ν.Δ. 4379/1964, για να σχεδιάσει και να υποστηρίξει τη σχεδιαζόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, με στόχο να συμβάλει γνωμοδοτικά στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και να εισηγηθεί τα μέτρα για την επιτυχή εφαρμογή της και επανιδρύθηκε με το άρ. 23 του ν. 1566/1985 ως ανεξάρτητη Δημόσια Υπηρεσία, υπαγόμενη απευθείας στον Υπουργό Ε.Π.Θ. με έργο του, όσον αφορά στην επιμόρφωση, το σχεδιασμό και τη μέριμνα για την εφαρμογή των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Με το ν. 1894/90 ιδρύθηκε στο Π.Ι. το *Τμήμα Επιμόρφωσης* ως πέμπτο τμήμα.⁸

Τα *Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ)*, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης που ιδρύθηκαν με το ν. 1566/1985 (με τον οποίο καταργήθηκαν οι ΣΕΛΜΕ, ΣΕΛΔΕ), λειτούργησαν σύμφωνα με τις ακόλουθες προδιαγραφές φοίτησης: εισαγωγική επιμόρφωση των υποψηφίων για διορισμό ή νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, ετήσια επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς που είχαν συμπληρώσει 5ετή υπηρεσία (δεν έγινε ποτέ), περιοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε περιφερειακή ή πανελλαδική κλίμακα και ειδικές μορφές επιμόρφωσης, ταχύρυθμες, για την εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών αναγκών.

Οι σκοποί της επιμόρφωσης και οι διατάξεις του ν. 1566/85 για τα ΠΕΚ δεν τέθηκαν ποτέ σε εφαρμογή. Η μελέτη σκοπιμότητας και το σχέδιο εξειδίκευσης της λειτουργίας τους ανατέθηκε στους *Chiappano & Vandevelde* (Ιαν. 1988, που χρηματοδοτήθηκε από την UNESCO) καθώς και σε ομάδα εργασίας αποτελούμενη από Πανεπιστημιακούς και ένα Σχολικό Σύμβουλο με επικεφαλής τον καθηγητή του Α.Π.Θ. κ. Π. Ξωχέλλη. Με βάση τις προτάσεις αυτών των δύο ομάδων συντάχθηκαν ο ν. 1824/88 και το Π.Δ. 348/89 και επέφεραν τις ακόλουθες αλλαγές:

ι. Καταργήθηκε η ετήσια επιμόρφωση και καθορίστηκαν οι εξής μορφές επιμόρφωσης : α. *εισαγωγική* τριών φάσεων για τους νεοδιοριζόμενους , β. *περιοδική* (διάρκειας 4 έως 8 μηνών) για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς με 3-30 έτη υπηρεσίας παράλληλα με την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων, γ. *ειδικά προγράμματα* επιμόρφωσης διάρκειας έως 100 ωρών.

ιι. *Φορείς* της επιμόρφωσης καθιερώνονται η Σχολική Μονάδα και τα ΠΕΚ. Τα ΠΕΚ αποτελούν ΝΠΔΔ με οικονομική και διοικητική αυτοτέλεια και στο πλαίσιο της ανεξαρτησίας τους καταρτίζουν τα προγράμματα επιμόρφωσης σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες και ελλείψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι η αυτή η νομοθετική πρόβλεψη έμεινε νεκρό γράμμα: έως και σήμερα τα ΠΕΚ ουδέποτε λειτούργησαν ως ΝΠΔΔ, αλλά αποτελούν αποκεντρωμένες Δημόσιες Υπηρεσίες.

⁸ Ιστοσελίδα Π.Ι. : <http://www.pi-schools.gr/>

iii. Τα ΠΕΚ μπορούν να λειτουργήσουν με *παραρτήματα* σε μικρότερες πόλεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χωρίς μετακίνησή τους σε μεγάλες πόλεις και εκτός ωραρίου εργασίας τους.

Τα ΠΕΚ όμως ουδέποτε λειτούργησαν με την παραπάνω μορφή. Οι ν. 1984/90 και 2009/92 είχαν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της συγκεντρωτικής λειτουργίας της επιμόρφωσης. Συνεπώς, τα ΠΕΚ δε λειτούργησαν ως αποκεντρωμένες και αυτόνομες δομές επιμόρφωσης. Αντίθετα ενισχύθηκε ο ρόλος και η παρεμβατική λειτουργία του ΥΠΕΠΘ και συνακόλουθα του ΠΙ, δια του Τμήματος Επιμόρφωσης.

Το Π.Δ. 250/92 εξειδίκευσε το περιεχόμενο των παραπάνω νόμων. Ορίστηκαν με την εφαρμογή του δύο μορφές επιμόρφωσης: εισαγωγική των υποψηφίων για διορισμό, διάρκειας 4 μηνών και περιοδική, διάρκειας 3 μηνών.

Επισημαίνεται ότι με το ν. 2009/92 καθιερώνεται η καθολικότητα της επιμόρφωσης, με την περιοδική φοίτηση όλων των εκπαιδευτικών και την κατάργηση της κλήρωσης.⁹

Η *Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης* (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε) που ιδρύθηκε το 1959 και λειτούργησε με το Ν.Δ. 789/1970 και ν. 576/1977 με σκοπό τη μετεκπαίδευση του εποπτικού, διδακτικού και εργαστηριακού προσωπικού της Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στις Παιδαγωγικές Τεχνικές Σχολές της (ΠΑ.ΤΕ.Σ.) (στην Αθήνα, Θεσ/νίκη, Πάτρα, Βόλο, Ηράκλειο και Ιωάννινα) πραγματοποιούνται προγράμματα παιδαγωγικής επιμόρφωσης υπηρετούντων εκπαιδευτικών της Β'/θμιας εκπ/σης και προγράμματα επιμόρφωσης στελεχών Β'/θμιας εκπ/σης.

Τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης

Με το ν. 2009/92 ιδρύεται Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπ/σης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης.¹⁰ Ακολούθως ιδρύονται άλλα 4 Διδασκαλεία : με το ν. 2327/95 και το Π.Δ. 354/17-11-1996 στα Ιωάννινα, με το Π.Δ. 128/6-5-1998 στο Ρέθυμνο, στην Πάτρα και στη Ρόδο (Πανεπιστήμιο Αιγαίου).¹¹ Ο σκοπός τους είναι ο ίδιος με του Μαρασλείου Διδασκαλείου.

2.1.3. ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΔΟΜΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ 1995 ΩΣ ΣΗΜΕΡΑ.

a. *Κύριοι φορείς* και δομές επιμόρφωσης πέραν των ΠΕΚ σ' αυτή τη φάση είναι:

⁹ Βεργίδης, Δημ., Από τις σχολές επιμόρφωσης στα ΠΕΚ: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπ/κών, στο Καζαμιά, Α.- Κασσωτάκη, Μ., Ελληνική εκπ/ση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Αθήνα, Σείριος 1993, σελ.477-493.

¹⁰ Ευαγγελόπουλος, Σπ., ό.π., σελ. 224-240 και <http://www.cc.uoa.gr/maraslio>.

¹¹ Ιστοσελίδες των Πανεπιστημίων και μέσω του Πανεπιστημίου Αθηνών : <http://www.uoa.gr/>

Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.).

Αρχικά η μετεκπαίδευση των δασκάλων που γινόταν στο Μαράσλειο Διδασκαλείο κατά τα έτη 1922-1964 ήταν ενταγμένη στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ το Δ.Μ.Ε. ήταν πάντα αυτοτελές. Από το 1964-1997 τα Α.Ε.Ι. δεν εμπλέκονται στην επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση του προσωπικού της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπ/σης. Με τη Γ3/18/28-1-1997 και σύμφωνα με το Π.Δ. 130/90 (ΦΕΚ 52^Α/6-4-90) τα *Παιδαγωγικά τμήματα των Πανεπιστημίων* σε συνεργασία με τα ΠΕΚ και τις Δ/νσεις και Γραφεία Α΄/θμιας εκπ/σης αναλαμβάνουν ειδικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για «την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας εκπ/σης» με διειστικές σπουδές (είναι η γνωστή "*εξομοίωση*"). Η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης ανατίθεται στα Παιδαγωγικά τμήματα και γενικότερα στα Πανεπιστήμια (μεταπτυχιακές σπουδές).

Το *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.)* ιδρύθηκε το 1997 και λειτουργεί σύμφωνα με το ν. 2552/97, όπως τροποποιήθηκε από το άρ. 14 του Ν. 2817/2000 και από το άρ. 3 του ν. 3027/2002. Είναι το 19^ο ΑΕΙ και όπως και τα άλλα ΑΕΙ είναι ΝΠΔΔ, αυτοτελές και αυτοδιοικούμενο. Αποστολή του είναι η εξ αποστάσεως παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπ/σης και επιμόρφωσης. Επιπροσθέτως έχει ως κοινωνικό ρόλο του τη διά βίου εκπαίδευση, στο πλαίσιο της οποίας κάθε ενήλικος (25 ετών και άνω) μπορεί να εγγραφεί με διαδικασία κλήρωσης. Ωστόσο ένας πιθανός πληθυσμός- στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στο πλαίσιο της επιθυμητής αυτομόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξής τους επιλέγουν να υποβάλλουν υποψηφιότητα στον κύκλο των μεταπτυχιακών προγραμμάτων του ΕΑΠ (σπουδές στην εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων).

Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.).

Δεδομένου του ορισμού της επιμόρφωσης και της διά βίου εκπαίδευσης, η επιμόρφωση και η κατάρτιση αποτελούν επικαλυπτόμενες έννοιες. Γι' αυτό θεωρήσαμε απαραίτητο να συμπεριλάβουμε στους φορείς επιμόρφωσης και τα Κ.Ε.Κ., τα οποία πραγματοποιούν προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης για ενήλικες. Υπάρχουν στο Υπουργείο Εργασίας, ενώ τη γενική εποπτεία της τυπικής επαγγελματικής εκπ/σης και κατάρτισης ασκεί το Υ.Π.Ε.Π.Θ. μέσω του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπ/σης και Κατάρτισης (Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.) με το ν. 2009/1992. Τα Κ.Ε.Κ. που αφορούν στην επιμόρφωση και κατάρτιση κλάδων εκπαιδευτικών λειτουργούν στα Α.Ε.Ι

*β. Άλλοι φορείς επιμόρφωσης είναι:*¹² Επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών, Επιστημονικά κέντρα ή Ινστιτούτα των συνδικαλιστικών φορέων: ΚΕΜΕΤΕ (ΟΑΜΕ), ΚΜΕΘ (ΟΙΕΑΕ), ΙΠΕΜ (ΔΟΕ), Σχολικές Μονάδες ή Δίκτυα σχολείων ή Συμπράξεις σχολείων και άλλων φορέων, Ιδρύματα ή Οργανισμοί ή Ινστιτούτα ή Εταιρείες μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα που προβλέπουν σχετικές δραστηριότητες στο καταστατικό τους, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).¹³

2.1.4.ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

2.1.4.1. ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Οι βασικές μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που προβλέπονται από τη νομοθεσία από το 1985 και εξής, με κύριο φορέα υλοποίησής τους τα ΠΕΚ, είναι οι ακόλουθες:

(1) *Εισαγωγική επιμόρφωση* των υποψηφίων για διορισμό ή νεοδιοριστών εκπαιδευτικών (υποχρεωτική), στους ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167^Α) και ν. 2009/92 (ΦΕΚ 18^Α). Στο Π.Δ. 250/92 (ΦΕΚ 138/10-8-1992) ορίζεται η διάρκειά της σε 4 μήνες. Η εισαγωγική επιμόρφωση απέκτησε διαφορετική νομοθετική κάλυψη και στην παρούσα στιγμή υλοποιείται βάσει του Π.Δ. 45/99 (ΦΕΚ 46 Α'/11-3-99).

(2) *Ετήσια επιμόρφωση εκπαιδευτικών με 5ετή τουλάχιστον υπηρεσία*, στο ν. 1566/85.

(3) *Περιοδικές ταχύρρυθμες επιμορφώσεις*, στο ν. 1566/85. Με το ν. 1824/88 (ΦΕΚ 296) αντικαθίστανται οι «περιοδικές επιμορφώσεις» του ν. 1566/85 από περιοδική επιμόρφωση, επαναλαμβανόμενη κάθε 4–6 χρόνια με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, τα εκπ/κά προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας της αξιολόγησης και γενικότερα την πληρέστερη κατάρτισή τους. Στο Π.Δ. 250/92 ορίζεται η περιοδική επιμόρφωση ως υποχρεωτική, με επιλογή από πίνακες που συντάσσονται στις Διευθύνσεις σε δύο κατ' έτος κύκλους (3 μηνών διάρκειας ο καθένας) για τους μόνιμους εκπ/κούς Α' και Β'/θμιας εκπ/σης.

(4) *Προαιρετική επιμόρφωση σε δύο ειδικές σχολές* που μπορούν να ιδρύνονται και να λειτουργούν μία στην Αθήνα και η άλλη στη Θεσσαλονίκη, για εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων μετά από διαγωνισμό, στο ν. 2009/92. Δεν υλοποιήθηκε όμως αυτή η μορφή επιμόρφωσης.

¹² ΥΠΕΠΘ, Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (ΚΠΣ), ΕΠΕΑΕΚ, Υποπρόγραμμα 1, Τεχνικό Δελτίο Ενέργειας, Μέτρο 1.3 : Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και λοιπές υποστηρικτικές ενέργειες (ΕΚΤ), Ενέργεια 1.3^α: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, 3.2 Μέθοδος Υλοποίησης της ενέργειας, 3.2.1.1 Φορείς επιμόρφωσης, 3.2.1.2 Πιστοποίηση φορέων επιμόρφωσης, Αθήνα, Αύγουστος 1996, σελ. 42-43.

¹³ <http://www.gsae.edu.gr/>

(5) *Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα:* α. βραχείας διάρκειας σχετικά με εκπ/κές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, αλλαγή σχολικών προγραμμάτων, εισαγωγή νέων μαθημάτων, διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων, στο ν. 1824/88, β. *ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας 10- 100 ωρών* για τους υπηρετούντες εκπ/κούς και ως 200 ώρες για τους εκπ/κούς ειδικής αγωγής, γ. *ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα, ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης* (καθιερώνονται η ημέρα επιμόρφωσης, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση και η εξακτίνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην περιφέρεια των ΠΕΚ) για τους εκπ/κούς και των δύο βαθμίδων (με φορέα τα ΠΕΚ), στη Γ2/7578/12-10-95 (ΦΕΚ 862B'/17-10-95) απόφαση του ΥΠΕΠΘ. Προβλέπονται και αυτομορφωτικές δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν με αίτησή τους σε 3 το πολύ επιμορφωτικά προγράμματα και καλούνται να παρακολουθήσουν 1 ή 2 προγράμματα και δ. *ειδικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπ/κών Π.Ε με διετείς σπουδές (η ονομαζόμενη «εξομοίωση»)*, στη Γ3/18/28-1-1997 (ΦΕΚ 64B'/31-1-97)

(6) *Ταχύρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα*

Η υλοποίηση των ταχύρυθμων επιμορφωτικών προγραμμάτων, η οποία διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική, βασίζεται στη διάκριση των επιμορφωτικών προγραμμάτων του προηγούμενου σημείου 5. Διακρίνουμε: α. *υποχρεωτικά:* i. για εκπ/κούς Β'/θμιας εκπ/σης με περιεχόμενο το σχεδιασμό και την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών παρεμβάσεων και μεθόδων αξιολόγησης, στη Γ2 6641/25-11-96 (ΦΕΚ 161/6-3-97) απόφαση του ΥΠΕΠΘ και ii για την υποδοχή και την υποστήριξη εκπ/κών αλλαγών για μόνιμους εκπ/κούς Β'/θμιας εκπ/σης, στη Γ2/5869/24-10-97 (ΦΕΚ 991B'/7-10-97) και Γ2/2954/23-4-98 (ΦΕΚ 437B'/8-5-98) β. *προαιρετικά:* για εκπ/κούς και των δύο βαθμίδων¹⁴, στη Γ2/6425/14-11-1997 (ΦΕΚ 1035B'/24-11-97) και γ. *υποχρεωτικά και προαιρετικά:* βραχείας και μέσης διάρκειας, που υλοποιήθηκαν για εκπ/κούς Τ.Ε.Ε. στη ΣΕΛΕΤΕ.

2.1.4.2. Μορφές επιμόρφωσης με βάση τα Τεχνικά Δελτία Έργων των ΕΠΕΑΕΚ Ι & ΙΙ

(α). Τ.Δ.Ε. του ΕΠΕΑΕΚ Ι

Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών όπως αναπτύσσεται στο Τεχνικό Δελτίο του 1996 και 1999 παρουσιάζεται στους παρακάτω Πίνακες¹⁵:

ΕΝΕΡΓΕΙΑ: 1.3.α.

¹⁴ Β' ΚΠΣ/ ΕΠΕΑΕΚ Ι, Τεχνικό δελτίο έργου 1.3^α(2).3.

¹⁵ Γαλανοπούλου Αγλ., Τα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα για εκπ/κούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπ/σης που υλοποιούνται στα ΠΕΚ με χρηματοδότηση από το 2^ο ΚΠΣ, στο «Προαιρετικά Εκπαιδευτικά προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση», επιμέλεια Γ. Μπαγάκη, Μεταίχμιο, 2000, σελ. 381, 382.

<p>«ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ» ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 1996</p>
<p>I. ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΕΡΓΑ Ταχύρυθμα υποχρεωτικά προγράμματα για την υποδοχή εκπαιδευτικών αλλαγών (6 δις) Εισαγωγική επιμόρφωση (1,2 δις) Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης (1,2 δις)</p> <p>II. ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑ ΕΡΓΑ Επιμορφωτικά προγράμματα εξαμηνιαίας διάρκειας για εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (10,2 δις) Εξομοίωση (7,3 → 10,6 δις) Ταχύρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα (2,4 δις)</p> <p>III. ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (3,6 δις)</p> <p>IV. ΜΕΛΕΤΕΣ Πιστοποίηση επιμορφωτών, δομών και φορέων, προγραμμάτων Χαρτοφυλάκιο επιμορφουμένων Παρατηρητήριο επιμόρφωσης</p> <p>V. ΕΡΓΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΕΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ (1 δις)</p> <p>VI. ΕΡΓΟ ΕΤΠΑ: ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ ΤΩΝ ΠΕΚ</p>
<p>ΕΝΕΡΓΕΙΑ: 1.3.α. «ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ», ΜΑΪΟΣ 1999</p>
<p>I. ΕΡΓΑ ΠΟΥ ΥΛΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΣΤΑ ΠΕΚ (ΑΝΑΘΕΣΗ ΣΕ Π.Ι.) Υποχρεωτικά προγράμματα Προαιρετικά προγράμματα Εισαγωγική επιμόρφωση</p> <p>II. ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ Επιμορφωτικά προγράμματα εξαμηνιαίας διάρκειας (10,2 δις) Εξομοίωση (10,6 δις) Ενδοσχολική επιμόρφωση (800 εκατ.)</p> <p>III. ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ Ηλεκτρονικός κόμβος (ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ) (499 εκατ.)</p>

IV. ΜΕΛΕΤΕΣ (600 εκατ.)

Παρέμεινε προϋπολογισμός 100 εκατ. (ωστόσο, ανεκτέλεστο έργο)

Γενικότερα το Τ.Δ. του 1996, 1999 και με την τροποποίηση και συμπλήρωση του 2000, στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ Ι, περιλάμβανε τις εξής μορφές επιμόρφωσης¹⁶:

1. Ταχύρρυθμα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα (Έργο 1.3.α.1), τα οποία συνδέονται με εκπ/κές αλλαγές και ανάγκες αιχμής του εκπ/κού συστήματος. Απευθύνθηκαν:α) σε «πολλαπλασιαστές» (Σχολικούς Συμβούλους και προσοντούχους εκπ/κούς) και εκπαιδευτικούς. β) σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, σε 3 φάσεις.

2. Ταχύρρυθμα ή μέσης διάρκειας Προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα (Έργο 1.3.α.2): α) «μέσης» διάρκειας για εκπ/κούς Β'θμιας εκπ/σης με απαλλαγή από τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα (35 προγράμματα από ΑΕΙ, σχολικό έτος 1999-2000 για ένα εξάμηνο συγχρηματοδοτούμενα από το Β' ΚΠΣ, το 2000-2001 για ένα έτος, συγχρηματοδοτούμενα από το Γ' ΚΠΣ

β) ειδικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για «την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση εκπ/κών της Α'θμιας εκπ/σης», η ονομαζόμενη «εξομοίωση». Το ειδικό αυτό επιμορφωτικό πρόγραμμα που στηρίζεται στο Π.Δ. 130/90, πραγματοποιήθηκε με πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος στα 18 Πανεπιστημιακά Τμήματα της χώρας (9 Δημοτικής Εκπ/σης, 9 Νηπιαγωγών) προκειμένου να υποβάλουν προτάσεις για την υλοποίηση της «εξομοίωσης» των εκπ/κών Α'θμιας εκπ/σης των περιοχών ευθύνης τους (σύμφωνα με την πρόσκληση και τη γεωγραφική θέση τους). Κατόπιν τούτου εγκρίθηκαν και λειτούργησαν 18 προγράμματα, 9 για νηπιαγωγούς και 9 για δασκάλους 2ετούς εκπ/σης.

γ) ταχύρρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα για εκπ/κούς, διάρκειας 40 ωρών και επιδοτούμενα. Πραγματοποιήθηκαν από τα Π.Ε.Κ στον ελεύθερο χρόνο των εκπ/κών, κατά τα έτη 1997-1999 και τον Οκτ.-Δεκ. 2000.

δ) «ενδοσχολικής» επιμόρφωσης¹⁷. Το συγκεκριμένο υποέργο δόθηκε με τη διαδικασία της απευθείας ανάθεσης στο Α.Π.Θ. με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή Π. Δ. Ξωχέλλη. Είχε πανελλήνια εμβέλεια και τριετή διάρκεια (1977-1999).

(β). Τ.Δ.Ε. του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Τα προγράμματα της επιμόρφωσης των εκπ/κών πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τεχνικής και αρχικής επαγγελματικής εκπ/σης, της αναπτύσσονται στο

¹⁶ ΥΠΕΠΘ, Β' ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ, (1994-2000), Υποπρόγραμμα 1, Τεχνικό Δελτίο Ενέργειας, Μέτρο 1.3 : Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και λοιπές υποστηρικτικές ενέργειες (ΕΚΤ), Ενέργεια 1.3^α: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, 3.2 Μέθοδος Υλοποίησης της ενέργειας, 3.2.1.1 Φορείς επιμόρφωσης, 3.2.1.2 Πιστοποίηση φορέων επιμόρφωσης, Αθήνα, Αύγουστος 1996, σελ. 18-35.

¹⁷ ΥΠΕΠΘ, Β' ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ, Έργο 1,3,α: Επιμόρφωση εκπ/κών, Υποέργο 4: Ενδοσχολική επιμόρφωση, Μάρτιος 1999, σελ. 2,3.

Τεχνικό Δελτίο στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ αποτελούν σχεδιαστική και προγραμματική συνέχεια εκείνων του ΕΠΕΑΕΚ Ι και συμπεριλαμβάνουν της εξής μορφές:¹⁸

Εισαγωγική επιμόρφωση, υποχρεωτική για της νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Ταχύρρυθμα και μικρής διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα.

Ενδοσχολική επιμόρφωση.

Επιμορφωτικά προγράμματα μέσης και μακράς διάρκειας.

Εκπαιδευτικά προγράμματα για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση εκπ/κών πρωτοβάθμιας εκπ/σης – εξομοίωση.

Συμμετοχή εκπ/κών σε πρακτικές ερευνητικές δράσεις στην Ελλάδα ή και στο εξωτερικό

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του εργαστηριακού εξοπλισμού στη διδασκαλία.

Προγράμματα αυτοεπιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Επιμόρφωση των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης.

Επιμόρφωση των επιμορφωτών.

Εξ αποστάσεως επιμόρφωση.

(γ). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Ελληνικών Σχολείων στη χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε), προκειμένου αυτές να αξιοποιηθούν στην πράξη (Ε.Π. «Κοινωνία της Πληροφορίας»).

2.1.5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

1. Η λεπτομερειακή παρουσίαση των δομών, φορέων, επιμορφωτικών προγραμμάτων, με βάση τη νομοθεσία και τον επιχειρησιακό σχεδιασμό των ΕΠΕΑΕΚ Ι και ΙΙ και της Κοινωνίας της Πληροφορίας, είχε ως στόχο να δείξει ότι πολλά έχουν σχεδιασθεί και πραγματοποιηθεί στο χώρο της επιμόρφωσης. Όμως, εξίσου πολλά και μάλιστα κομβικής σημασίας σημεία του εθνικού σχεδιασμού ακυρώθηκαν και απομένει να υλοποιηθούν, προκειμένου στο μέλλον να προκύψει προστιθέμενη αξία από την επιμόρφωση. Με άλλα λόγια, χρειάζεται μια συνεκτική και συστηματική αναθεώρηση των όσων μέχρι σήμερα έχουν σχεδιασθεί και υλοποιηθεί. *Η επιμόρφωση πρέπει να αντιμετωπιστεί ως σύστημα επιμόρφωσης. Οι παράγοντες που προσδιορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης έγκεινται στην αξιολόγηση των προηγούμενων*

¹⁸ ΥΠΕΠΘ, Γ' ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, (2000-2006), Άξονας προτεραιότητας 2, Προώθηση και Βελτίωση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, Μέτρο 2.1, Αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπ/σης, Ενέργεια 2.1.1. Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Μάιος 2001, σελ.55-61.

προγραμμάτων, στους διαθέσιμους πόρους, τις επιμορφωτικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος.¹⁹

2. Πριν αναλωθούμε σε τύπους και μορφές επιμόρφωσης, είναι απαραίτητη η ενασχόληση με το πλαίσιο και την πολιτική που διέπει την επιμόρφωση. Το πλαίσιο καθορίζεται από τα ακόλουθα ερωτήματα: *A. Τι επιμόρφωση δίνω; Τύποι (υποχρεωτική, προαιρετική), Μορφές (σεμινάρια ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης, εμβάθυνσης, ενδοσχολική, εξ' αποστάσεως, διάρκεια...), B. Ποιος επιμορφώνει ;(επιτελικό συντονιστικό όργανο, δομές επιμόρφωσης, φορείς επιμόρφωσης, επιμορφωτές των επιμορφωτών και επιμορφωτές, Γ. Πού γίνεται η επιμόρφωση;(χώροι ,υλικοτεχνική υποδομή, εξοπλισμός),Δ. Πότε γίνεται η επιμόρφωση;(χρονική περίοδος), E. Πώς γίνεται η επιμόρφωση;(πιστοποίηση δομών, πιστοποίηση φορέων, πιστοποίηση προγραμμάτων, πιστοποίηση επιμορφωτών των επιμορφωτών, πιστοποίηση των επιμορφωτών, πιστοποίηση των επιμορφούμενων).*

3. Με βάση τα προαναφερόμενα ερωτήματα θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν υφίσταται ακριβώς συνέχεια και συνέπεια στη θεσμοθέτηση των δομών και φορέων επιμόρφωσης. Τα «επίσημα κείμενα» άλλοτε περιλαμβάνουν διατάξεις ίδρυσης δομών, που ουδέποτε εξειδικεύονται(π.χ. τα *Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣΕΣ)*). Το ΚΕΜΕΤΕ της ΟΛΜΕ είχε υποβάλλει μελέτη στον Υφυπουργό Ε.Π.Θ επικροτώντας τη δημιουργία των ΠΕΚΕΣΕΣ, η οποία τελικά δεν αξιοποιήθηκε παρά τη νομοθετική πρόβλεψη στο άρθρο 9 του ν. 2525/1997, όπου προβλέπεται ότι με σχετικό Π.Δ. ιδρύονται 13, ένα σε κάθε Περιφέρεια. Έργο τους είναι η συλλογή και επεξεργασία στοιχείων, που διευκολύνουν την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Άλλοτε πάλι σημειώνονται «νομοθετικές τομές», έστω και καθυστερημένα, δίχως να συνοδεύονται από αντίστοιχο οργανωσιακό παλμό. Με βάση την εμπειρία από την εφαρμογή του ν. 1566/85 και από την υλοποίηση σημαντικών ποιοτικών και ποσοτικών έργων επιμόρφωσης από πόρους του Β΄ Κ.Π.Σ. (1995-2001) αποφασίστηκε από τις Εθνικές αρχές και ρητά επιβλήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η δημιουργία συντονιστικού φορέα επιμόρφωσης (Απόφαση Β΄ Επιτροπής Παρακολούθησης ΕΠΕΑΕΚ I, Απόφαση της 10^{ης} Επιτροπής Παρακολούθησης του ΕΠΕΑΕΚ I (2001): η Ε.Ε. έθεσε το θέμα δημιουργίας συντονιστικού οργάνου της επιμόρφωσης, προκειμένου να εγκρίνει το σχεδιαζόμενο τότε ΕΠΕΑΕΚ II (Γ΄ ΚΠΣ). Με βάση αυτή τη ρήση και πίεση ενδεχομένως να θεσμοθετήθηκε ο *Οργανισμός επιμόρφωσης (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)*. (ν. 2986/2002, άρθρο 6). Ο Οργανισμός, αφού αποτέλεσε για εύλογο χρονικό διάστημα «νεκρό γράμμα», πρόσφατα ενεργοποιήθηκε.²⁰ Ωστόσο, η δράση και το έργο του είναι ισχνότατα. Ουσιαστικά, η μόνη ευρείας εμβέλειας δράση

¹⁹ Blackburn, V., Moison, C., (XX). La formation continue des enseignants. Maastricht : Presses Interuniversitaires Européennes.

²⁰ Φ.Ε.Κ 24/13-02-2002, τεύχος Α΄, σελ. 235.

που μέχρι στιγμής έχει αναλάβει είναι η Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις παρατηρείται η τάση της υπολειπόμενης των δομών και των φορέων επιμόρφωσης που καταλήγει στη μερική λειτουργία τους και συνακόλουθα στην αλλοίωση/ απώλεια του προφίλ, του κύρους και της αξιοπιστίας τους (π.χ. τα ΠΕΚ).

4. Είναι σαφές ότι πολλές μορφές επιμόρφωσης δεν εφαρμόστηκαν (π.χ. εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση) και άλλες υλοποιήθηκαν αλλά με διαφορετικό προσανατολισμό(π.χ. Ενδοσχολική Επιμόρφωση). Άλλες δεν πρόλαβαν να ευδοκιμήσουν γιατί άλλαξε το νομοθετικό πλαίσιο, ενώ άλλες που συμπεριλαμβάνονται στο νομοθετικό και επιχειρησιακό σχεδιασμό είναι ανενεργές αλλά και ανώριμες να υλοποιηθούν (π.χ. εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση).

5. Πολλά προγράμματα που είχαν και έχουν σχεδιαστεί και οικονομικά ενταχθεί μένουν αδρανή με αποτέλεσμα την ύπαρξη επιμορφωτικού κενού(π.χ. Έργα του Β' και Γ' ΚΠΣ).

6. Από το 1996 και μετά, παρά τη σχεδιαστική πρόβλεψη (βλέπε ανωτέρω σχεδιασμό ΕΠΕΑΚ Ι – Β' ΚΠΣ), έργα μικρού προϋπολογισμού που θα έθεταν τις βάσεις για την άσκηση συνεκτικής, συντονισμένης και βιώσιμης επιμορφωτικής πολιτικής δεν υλοποιήθηκαν με αποτέλεσμα να βρισκόμαστε από αυτή την άποψη σε επιμορφωτικό κενό. Το πρόβλημα, και αυτό ακριβώς είναι το λυπηρό, δεν έγκειται στην έλλειψη σχεδιαστικής και προγραμματικής πρόβλεψης και αρτιότητας αλλά στην απόκλιση μεταξύ σχεδιασμού (και δη εγκεκριμένου) και υλοποίησης (βλέπε Γαλανοπούλου, 2000,σελ. 382-383). Τέτοια έργα κομβικής σημασίας ήταν:η Πιστοποίηση επιμορφωτικών φορέων και προγραμμάτων, το Χαρτοφυλάκιο του εκπαιδευτικού (πιστοποίηση της επιμορφωτικής δράσης του εκπαιδευτικού με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη/ εξέλιξή του), το Μητρώο επιμορφωτών, η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

Με βάση τον παραπάνω σχεδιασμό το Π.Ι. δημιούργησε με Πράξη του Συντονιστικού Συμβουλίου του *Γραφείο Πιστοποίησης Επιμορφωτικών φορέων (Μητρώο), Επιμορφωτικών προγραμμάτων και Επιμορφωτών (Μητρώο), στο Τμήμα Επιμόρφωσης,*²¹ *καθώς και Κέντρο Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης (στους κόλπους του τμήματος Επιμόρφωσης.*²² Ωστόσο, τα Γραφεία αυτά αποδείχθηκαν ανενεργές δομές, δεδομένου ότι ο προγραμματισμένος, βάσει του Τ.Δ.- Ενέργειας 1.3.α., σχεδιασμός δεν υλοποιήθηκε. Έτσι η επιθυμητή δημιουργία επιμορφωτικού συστήματος παρέμεινε «νεκρό γράμμα» ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση.

7. Η μελέτη των νομοθετημάτων ως προς τον εντοπισμό εκφράσεων συναφών με την έννοια «παρακολούθηση του συστήματος επιμόρφωσης» δείχνει ότι είναι ανύπαρκτες.

²¹ ΥΠΕΠΘ, Β' ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ, ό.π.

²² για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://www.pi-schools.gr/> και <http://www.ypepth.gr/>.

2.2. ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΔΥΟ ΜΕΛΕΤΕΣ

Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχουν μελέτες που να τεκμηριώνουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις προτεραιότητες της επιμόρφωσής τους. Σε δύο μελέτες που ανατέθηκαν από το ΠΙ και αφορούν:α. την ποιότητα της παρεχόμενης Εισαγωγικής Επιμόρφωσης(2001-2003) και β. την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης(2001-2002), εμφανίζεται αποκρυσταλλωμένος ο λόγος των εκπαιδευτικών που δίνει το στίγμα των αναγκών τους, την ανάγκη για ποιοτική επιμόρφωση και κυρίως την ανάγκη για εκπόνηση εξειδικευμένων σχετικών αναγκών, προκειμένου τα υλοποιούμενα επιμορφωτικά προγράμματα να μη διέπονται από «αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα» και προβολές των προσωπικών αξιολογικών κρίσεων και τοποθετήσεων περί επιμόρφωσης.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν, ανάμεσα σε άλλα, την ανάγκη συνεχούς υποστήριξης και ανατροφοδότησης στο έργο τους μέσω επιμόρφωσης και συστηματικής συνεργασίας με τους Σχολικούς Συμβούλους ή άλλους Μέντορες. Επιθυμούν επιμορφωτικά προγράμματα με μορφή εργαστηρίου με έμφαση στη βιωματική θεώρηση της γνώσης και όχι διδασκαλία «από την έδρα». Οραματίζονται τη συνεχή διάχυση των επιμορφωτικών αποτελεσμάτων και τη διαρκή ανατροφοδότηση μέσω της εμπλοκής τους σε ένα εκπαιδευτικό/ επιμορφωτικό δίκτυο με έδρα/ βάση το σχολείο. Με τον τρόπο αυτό, θα είναι εφικτή, ανάμεσα σε άλλα, και η παραγωγή και διάχυση εκπαιδευτικού υλικού κατασκευασμένου από τους ίδιους (bottom-up) κοντά στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/ τριών (ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί των Ξένων Γλωσσών).Δίνουν έμφαση στη διαπολιτισμική και διαθεματική προσέγγιση της μάθησης (ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί των Ξένων Γλωσσών). Τάσσονται υπέρ της εναλλαγής ποικίλων τύπων/ μορφών επιμόρφωσης και αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο την ετήσια επιμόρφωση με απομάκρυνση από τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, ώστε να επιστρέφουν πραγματικά ανανεωμένοι και καταρτισμένοι στο έργο τους. Έτσι, τα Προγράμματα ανταλλαγών, κινητικότητας των εκπαιδευτικών, τα εκπαιδευτικά δίκτυα αποτελούν καλοδεχόμενες μορφές επιμόρφωσης/ αυτομόρφωσης (ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί των Ξένων Γλωσσών). Όροι που θέτουν και τονίζουν: έγκαιρη, έγκυρη και διάφανη ενημέρωση και ουσιαστική συμπερίληψη των επιμορφωτικών πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων τους στην επαγγελματική τους ανέλιξη (Χαρτοφυλάκιο με ουσιαστική μοριοδότηση).Τέλος, τονίζουν την ανάγκη για καλούς και πιστοποιημένους επιμορφωτές και προγράμματα, καθώς και για ευπρεπείς χώρους επιμόρφωσης.

2.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΥΝΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Με βάση τη συνοπτική κωδικοποίηση της επιμορφωτικής ελληνικής πραγματικότητας, από την οποία διαφαίνεται η τάση μαξιμαλιστικών θεσμοθετημένων σχεδιαστικών διαθέσεων έναντι περιορισμένων ή και πενιχρών αποτελεσμάτων

υλοποίησης, αναιρέσεων, αντιφάσεων, αντινομιών και αποσπασματικών κινήσεων, αποτολμούμε τη διατύπωση ορισμένων προτάσεων, εν είδει τίτλων, με την ελπίδα ότι μελλοντικά θα διαμορφωθεί η πολυπόθητη συνεκτική επιμορφωτική πολιτική, που έχει τόσο ανάγκη ο τόπος. Διαφορετικά, ίσως γεράσουμε αναζητώντας τις συνιστώσες της επιμορφωτικής πολιτικής.

- Αναθεώρηση και συνεκτικός επανασχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής.
- Έμφαση στη δημιουργία και πιστοποίηση βιώσιμων δομών, φορέων και μορφών επιμόρφωσης.
- Δημιουργία συστήματος διαρκούς παρακολούθησης των επιμορφωτικών δράσεων με στόχο τον έγκαιρο εντοπισμό δυσχερειών, δυσλειτουργιών και προβληματικών καταστάσεων, καθώς και την αποτίμηση και αναθεώρηση των δράσεων.
- Στελέχωση των φορέων που θα ασχοληθούν με τα ζητήματα αυτά με ικανό, ποσοτικά και ποιοτικά, ανθρώπινο δυναμικό.
- Πραγματοποίηση μελετών σχετικά με την αποτύπωση των εκπαιδευτικών αναγκών των διαφόρων κατηγοριών εκπαιδευτικών, των επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, ενός ολοκληρωμένου συστήματος βιώσιμων δομών και πολλαπλών φορέων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, της ανάπτυξης και της εφαρμογής πολιτικής προσφοράς κινήτρων στους εκπαιδευτικούς με την καθιέρωση «Χαρτοφυλακίου Επιμόρφωσης, Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Σταδιοδρομίας του Εκπαιδευτικού».
- Αναμόρφωση του υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου που διέπει την επιμόρφωση με στόχο τη σύννομη λειτουργία της επιμόρφωσης και τη μείωση της απόκλισης μεταξύ νομοθεσίας και υλοποίησης
- Ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των φορέων που συμβάλλουν στην υλοποίηση της επιμόρφωσης (πολύ συχνά οι καθυστερήσεις ή η ακύρωση της υλοποίησης οφείλονται σε κακό συντονισμό ή ετεροχρονισμένη συνλειτουργία των διαμεσολαβουσών δομών και υπηρεσιών).

Η διατύπωση μιας τελευταίας σκέψης μας φαίνεται απαραίτητη. Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι επιθυμούμε να λειτουργούμε σε κράτος κοινωνικής πρόνοιας, θεωρούμε ότι στόχος ενός καλά σχεδιασμένου επιμορφωτικού συστήματος είναι η ισόρροπη ανάπτυξη ενδοϋπηρεσιακής υποχρεωτικής και προαιρετικής επιμόρφωσης. Ωστόσο, θεωρούμε ότι το βάρος και οι οικονομικοί πόροι θα πρέπει να διατεθούν για την υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εν ονόματι της διά βίου μάθησης δεν θα ήταν σκόπιμη η αναγωγή των πάντων στην προαιρετικότητα.

Ωστόσο, δεν θα πρέπει να ξεχνούμε ότι για να ορθοποδήσει ένα υγιές σύστημα συνεχιζόμενης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να επιλυθεί εκείνο της

«μόρφωσης» και της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της προπτυχιακής/ αρχικής εκπαίδευσής τους θα πρέπει να τύχουν ειδικής εκπαίδευσης και πιστοποίησης (βλέπε διάλογο για το Πιστοποιητικό Διδακτικής Επάρκειας). Διαφορετικά σχεδιάζει και επενδύει το κράτος όταν το «υπέδαφος» είναι άγνωστο ή θολό και διαφορετικά προγραμματίζει όταν έχει συνείδηση ότι η όποια επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση ακουμπάει, πατάει σε ένα θεσμικά αξιόπιστο σύστημα αρχικής εκπαίδευσης, συνδεδεμένο με πιστοποιητικό διδακτικής επάρκειας ή συναφή τίτλο.

Είναι προφανές ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Ξένων Γλωσσών και ειδικότερα της Γαλλικής Γλώσσας, παρά τις ιδιομορφίες της και τις ειδικότερες μεταβλητές που πρέπει να ληφθούν υπόψη, δεν θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση στο πλαίσιο ενός εθνικού προβληματισμού και σχεδιασμού για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βεκρής, Ε., (εισήγηση της ΟΛΜΕ), 1983, *Επιμόρφωση: διαπιστώσεις – αρχές και μορφές, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 10, σελ. 71-73.*
- Βεργίδης, Δ., 1993, *Από τις σχολές επιμόρφωσης στα ΠΕΚ: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπ/κών, στο Καζαμιά, Α.- Κασσωτάκη, Μ., Ελληνική εκπ/ση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Αθήνα, Σείριος, σελ.477- 493.*
- Βεργίδης, Δ., 1993, *Νεοφιλελεύθερη εκπ/κή πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, 1ο μέρος, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχος 69, 1993, σελ. 43-49 και 2ο μέρος στο τεύχ. 70, σελ. 67-73.*
- Blackburn, V., Moison, C., (XX). *La formation continue des enseignants. Maastricht : Presses Interuniversitaires Européennes.*
- Γαλανοπούλου, Α., 2000, *Τα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα για εκπ/κούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπ/σης που υλοποιούνται στα Π.Ε.Κ. με χρηματοδότηση από το 2^ο ΚΠΣ, στο "Προαιρετικά Εκπαιδευτικά προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση", επιμέλεια Γ. Μπαγάκη, Μεταίχμιο, σελ. 377-398.*
- Γαρδέλης, Σ., 1983, *Τα σχολεία επιμόρφωσης μέσα στην νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 11, σελ. 79-80.*
- Γρόλλιος, Γ., 1997, *Τα νέα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπ/κών και οι κατευθύνσεις της κριτικής, Εκπαιδευτική κοινότητα, τεύχ. 44, σελ. 44-49.*
- Εναγγελόπουλος, Σ., 1998, *Ελληνική Εκπαίδευση, τόμ. Β', 20ος αιώνας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 252-253.*
- Ζαβλάνος, Μ., 1989, *Επιμόρφωση του εκπ/κού προσωπικού στην υπηρεσία του, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχος 10, σελ. 104-110.*

Ιστοσελίδες:

- για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π) : <http://www.eap.gr/>
- για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) : <http://www.pi-schools.gr/>
- για το Μαράσλειο Διδασκαλείο : <http://www.cc.uoa.gr/maraslio/>
- για τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης : <http://www.gsae.edu.gr/>

- για τη Δ.Ο.Ε: <http://www.doe.gr/>
- για την ΟΛΜΕ: <http://web.otenet.gr/olme/>
- για την ΟΙΕΛΕ: <http://www.oiele.gr/>
- για το Πανεπιστήμιο Αθηνών: <http://www.uoa.gr/>
- Κ.Ε.Ε., 2002, *Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Α΄ και Β΄ βαθμίδα*, επιμέλεια Γ. Σταμέλος, Αθήνα, σελ. 119-122.
- Κασσωτάκης, Μ., 1983, *Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού Δημοτικής και μέσης εκπ/σης*, (Εισήγηση στο τετραήμερο παιδείας της Σύγχρονης εκπαίδευσης), Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 11.
- Κοτλιτσάς, Α., (εισήγηση της ΔΟΕ), 1983, *Επιμόρφωση Δασκάλων και Νηπιαγωγών*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 10, σελ. 73-75.
- Λιοναράκης, Α., 2001, *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπ/ση, προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*, στο Λιοναράκης, Α., επιμέλεια, *Απόψεις και Προβληματισμοί για την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπ/ση*, Αθήνα, Προπομπός, σειρά Παιδαγωγικός Λόγος.
- Ματθαίου, Δ., 1999, *Θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης: μελέτη της πιλοτικής εφαρμογής των ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας κατά το χρονικό διάστημα Οκτ. 1995- Ιουν. 1996*, Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τόμ. Α΄, 1, Π.Ι., σελ. 7-30.
- Μαυρογιώργος, Γ., 1989, *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: το Υπουργείο παιδείας και η ομάδα εργασίας*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 46, σελ. 16-26.
- Μαυρογιώργος, Γ., 1983, *Μορφές επιμόρφωσης: εννοιολογικές διευκρινίσεις: το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο, προϋποθέσεις*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 10, σελ. 37-52.
- Μαυρογιώργος, Γ., 1994, *Ομάδες εργασίας και (για την) επιμόρφωση των εκπ/κών*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 77, σελ. 13-16.
- Μαυρογιώργος, Γ., 1996, *Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 89, σελ. 19-26.
- Μαυρογιώργος, Γ., 1996, *Το επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ (1996-2000): ένα στοίχημα*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 90-91, σελ. 21-28.
- Μαυροειδής, Γ., Τύπας, Γ., 2001, *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχ. 5, σελ. 147-154.
- Μπαγάκης, Γ., 1997, *Αυτομόρφωση και εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα των φυσικών επιστημών*, Η Λέσχη των εκπαιδευτικών, τεύχ. 18, σελ. 36-39.
- Παμουκτσόγλου, Α., 2001, *Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπ/κών στην προοπτική του μέλλοντος*, Νέα Παιδεία, τεύχ. 98, σελ. 77-91.
- Παπαδάκης, Σ. Χ., Βελισσάριος, Α. Β., Φραγκούλης, Ι. Γ., 2003, *Η Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της πληροφορίας με αξιοποίηση των μεθόδων της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Πάτρα, 27-30/3/2003), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πρακτικά Εισηγήσεων, Προπομπός, Αθήνα.
- Παπάς, Γ., 1991, *Η εκπαίδευση εξ αποστάσεως στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, (εισήγηση στο 5^ο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη), Πάτρα.
- Παπάς, Γ., 1995, *Εκπαίδευση εξ αποστάσεως: πότε και στην Ελλάδα;*, Ευκλείδης Γ΄, τόμ. 12, τεύχ. 42.

- Πολυχρονοπούλου, Π., 1983, *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: σκοποί, περιεχόμενο και μεθοδολογία*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 10, σελ. 53-60.
- Robert, A., Terral, H., 2000. *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, PUF.
- Σαλτέρης, Ν., 1993, *Απόψεις/ αντιλήψεις των μετεκπαιδευμένων δασκάλων στο Μ.Δ.Δ.Ε.*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 73, σελ. 58-65.
- Σιδέρης, Α., (εισήγηση της ΟΙΕΑΕ), 1983, *Αλληλομόρφωση εκπ/κών – μαθητών*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 10, σελ. 75-78.
- *Σχετική νομοθεσία: Π.Δ., Υπουργικές αποφάσεις, Έγγραφα και Πράξεις του Π.Ι.*
- Τρούλης, Γ., 1983, *Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 10, σελ. 111-117.
- Τσάφος, Β., Κατσαρού, Ε., 2000, *Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην επιμόρφωση των εκπ/κών*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 114.
- Τόπας, Γ., Παπαχρήστου, Μ., 2002, *Ο Θεσμός της επιμόρφωσης και οι σύγχρονες προκλήσεις. Η ερευνητική διάσταση*, Διοικητική Ενημέρωση, τεύχ. 22, σελ. 85-95.
- ΥΠΕΠΘ, Β' ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ, (1994-2000), *Αύγουστος 1996, Υποπρόγραμμα 1, Τεχνικό Δελτίο Ενέργειας, Μέτρο 1.3 : Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και λοιπές υποστηρικτικές ενέργειες (ΕΚΤ), Ενέργεια 1.3^α: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, 3.2 Μέθοδος Υλοποίησης της ενέργειας, 3.2.1.1 Φορείς επιμόρφωσης, 3.2.1.2 Πιστοποίηση φορέων επιμόρφωσης*, Αθήνα, σελ. 18-35.
- ΥΠΕΠΘ, Γ' ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ II, (2000-2006), *Μάιος 2001, Άξονας προτεραιότητας 2, Προώθηση και Βελτίωση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στα πλαίσια της διά βίου μάθησης, Τεχνικό Δελτίο Μέτρου 2.1, «Αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπ/σης», Ενέργεια 2.1.1. «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», σελ.55-61.*
- ΥΠΕΠΘ, Γ' ΚΠΣ (2000-2006), 2002, *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: «Κοινωνία της Πληροφορίας», Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Τεχνικό Δελτίο Μέτρου 1.2, «Εισαγωγή και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση», Αθήνα.*
- Φ.Ε.Κ 24/13-02-2002, τεύχος Α', σελ. 235.
- Φλουρής, Γ., 1983, *Στοιχεία από τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα για τη μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πρόταση ενός μοντέλου για την κατάρτιση των εκπ/κών*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 11, σελ. 91-96.
- Χάρης, Κ., 1982, *Κατάλληλες μορφές οργάνωσης της ενο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης του εκπ/κού προσωπικού*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 9, σελ. 55-58.
- Χρονοπούλου, Α., 2001, *Για την επιμόρφωση: μια άποψη, μια πρόταση...*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 116, σελ. 7-12.
- Χρονοπούλου, Α., 1983, *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συνόψιση εργασιών*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχ. 10, σελ. 94-101.

Charalambos GOUSSIOS, Maître de conférences
Département des Etudes Internationales et Européennes, Université du Pirée

Politiques éducatives et personnes à besoins spécifiques

Résumé :

A partir de la déclaration de Salamanque datée de 1994 jusqu'à la résolution du Conseil de l'Union Européenne du 5 mai 2003, en passant par la Charte de Luxembourg de 1996, l'Union Européenne développe le principe de l'éducation pour tous, notamment des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux. En fait, le principe fondamental de l'égalité des chances pour les élèves et les étudiants handicapés dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères rencontre des obstacles, voire des discriminations, aussi bien dans le domaine de la didactique que dans celui de la certification des connaissances. Notre intervention souhaiterait aborder ce dossier en établissant un parallèle entre les principales orientations de l'U.E. et la situation prévalant dans des états-membres, la Grèce nécessitant un examen particulier.

Mots-clés :

Jeux-Paralympiques, apprentissage des langues par des personnes handicapées, stratégie de Lisbonne, bonne gouvernance, plan d'action, données communautaires, réalité grecque, Centre européen pour les langues vivantes, les langues pour la cohésion sociale, la notion de la communication chez les personnes handicapées.

1. Introduction : Les Jeux Paralympiques d'Athènes et la notion de « Double frontière »

« Le plus important pour moi c'est que les sports paralympiques aient conquis le cœur des Grecs et je ne pense pas qu'il y ait dans le monde de cœur plus généreux que le cœur grec. C'est pour cela que les Jeux ont connu un tel succès ».¹

¹ Craven Ph., dans www.paralympic.org. Les sports pour les athlètes handicapés (dits « handisports ») ont commencé à se développer dans les années 70 et les athlètes grecs y ont participé pour la première fois six ans plus tard. À ce propos consulter le lien : www.athens2004.com/fr/paralympicgameshistory/indexpage.

En partant de cette déclaration du président du C.I.P Phil Craven juste après la cérémonie de clôture des jeux paralympiques d'Athènes force est d'avouer que les jeux nous ont sensibilisés à la cause des individus ayant des compétences spécifiques et mon intervention d'aujourd'hui souhaiterait tout simplement, et avant tout, s'inscrire dans le cadre de ce processus de sensibilisation.

Mais parce que les mots avaient toujours une signification très forte, il me semble que le terme de « paralympique », emprunté certes au terme grec, fait appel plutôt a un monde « à part », para, et pour la première fois je découvre, avec beaucoup de peine croyez-moi, que l'usage anglo-saxon de « Special Olympics », alors des « Jeux Olympiques Spéciaux », présente une précision remarquable, ainsi qu'un humanisme singulier.

Un monde alors à part désireux de s'éduquer correctement, de franchir la frontière de l'incompréhension, de ne pas se sentir « étranger » et d'apprendre des langues étrangères.

Des Langues Etrangères ? Il faut, à mon sens, en finir définitivement avec ce terme si xénophobe qui pose une frontière insurmontable entre nous et les autres. «Etranger », d' ailleurs, ça vient de « étrange » qui signifie différent / bizarre, mais surtout loin de notre civilisation.

Si le respect de la diversité culturelle et les principes du dialogue interculturel régissent notre pensée, nous devons nous référer à des citoyens jouissant de leur plein droit et dont l'Union Européenne désire favoriser l'apprentissage des « langues européennes », ou, si l'on préfère, « des langues du monde ».

2. Education et environnement mondial : La stratégie de Lisbonne

Dans le domaine des politiques et stratégies éducatives, l'Union Européenne, ainsi que d'autres acteurs internationaux, se doivent d'analyser les nouvelles tendances en répondant aux défis qui ont des implications directes sur l'éducation. Il est primordial pour ces Organismes de tirer les leçons du passé, d'analyser le présent, et de projeter leur vision dans le futur. La globalisation et la privatisation ont accru l'influence des acteurs économiques dans le dispositif éducatif. Une grande partie du monde connaît une régression en matière de droits de l'homme et de dignité humaine. Cela se traduit par une augmentation de la pauvreté, de la violence, de la guerre, du terrorisme, et du déficit dans le domaine de la tolérance, du dialogue, de la démocratie et de la bonne gouvernance. Les avancées de la science et de la technologie ont permis des progrès fantastiques mais avec des déséquilibres dramatiques entre les peuples, les pays et les continents. Tout ceci nous met face à de nouveaux défis liés au droit à l'éducation, et rend les défis anciens encore plus difficiles. Une large analyse sectorielle capable d'informer et d'orienter la

formulation et la mise en oeuvre de politiques éducatives est fondamentale pour le renforcement des capacités, des réformes et de l'innovation.

Le Conseil Européen, durant sa session extraordinaire qui s'est tenue en mars 2000 dans la capitale portugaise, s'est engagé à un nouvel objectif stratégique pour l'Union Européenne, un objectif orienté vers la cohésion sociale et le développement durable dans le cadre d'une économie fondée sur le savoir.²

Après avoir souligné que la cohésion sociale constitue une donnée fondamentale, mais en même temps une de ses faiblesses les plus flagrantes, l'U.E. a exprimé les principes de la bonne gouvernance, au sein de laquelle le citoyen, mais surtout l'individu constituent sa priorité absolue.³

Aussi bien le concept que le cadre de cette approche nous rappelle-t-il avec beaucoup d'acuité cette fameuse « crise de la conscience européenne », voilà trois siècles, brillamment décrite par Paul Hazard : Au déficit démocratique de l'Ancienne Europe, la Nouvelle Europe souhaite répondre par la démocratisation de ses structures au service de l'homme, à l'exclusion sociale par l'intégration sociale, au racisme et à la xénophobie par la tolérance, aux inégalités sociales par la cohésion sociale et la démocratie participative.

La stratégie détermine une approche de la cohésion sociale fondée sur les droits de l'homme, mais considère que la protection juridique des droits doit s'assortir de mesures de politique sociale déterminées pour s'assurer que chacun a, en pratique, accès à ses droits. Ceci implique un engagement particulier, dans la société, pour que les droits et besoins des individus et des groupes potentiellement vulnérables - comme les enfants et les jeunes, les migrants et les minorités ethniques, les personnes handicapées ainsi que les personnes âgées - deviennent une réalité .

Dans un même temps, il est reconnu que mettre un accent exclusif sur les droits de l'individu ne peut suffire à bâtir la cohésion sociale. Une société ne peut être cohésive que lorsque les individus acceptent également d'être responsables les uns vis-à-vis des autres. Ainsi, il s'agit de redonner un sens de la société, un sens de l'appartenance et de l'engagement permettant d'atteindre des objectifs sociaux communs.

2.1. Plan d'action et disparités européennes

Economie de temps oblige, je me limiterai à la présentation de trois activités relatives à l'éducation et à l'apprentissage des langues par des individus à compétences spéciales.

² En savoir plus sur la stratégie de Lisbonne : www.europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_fr.html.

³ Hewitt de Alcantara C., mars 1998, Du bon usage du concept de gouvernance in *Revue internationale des sciences sociales*, no 155, 109-118.

2.1.1. Plan d'action pour la promotion des langues et la diversité linguistique 2004-2006

Une des actions de ce plan s'adresse prioritairement aux apprenants en langues présentant des besoins spéciaux. Tout le monde peut apprendre une langue étrangère, Seule une très petite minorité présente des caractéristiques physiques, mentales ou autres rendant cet apprentissage impossible. De plus en plus, les écoles d'enseignement général et les établissements de formation prévoient des dispositions spécifiques pour les apprenants ayant des besoins spéciaux d'un type ou d'un autre ; toutefois, ces apprenants sont exclus des cours de langues dans certains cas. Les bonnes pratiques en matière d'enseignement des langues aux apprenants présentant des besoins spéciaux doivent encore être développées et de nouvelles méthodes et approches doivent être élaborées pour l'enseignement des langues étrangères à ces apprenants (>Action I.5.1).⁴

2.1.2. Les étudiants Socrates/Erasmus handicapés

Pour garantir que les étudiants présentant des handicaps légers ou lourds puissent profiter pleinement de la formule de mobilité européenne, le programme Erasmus accorde une attention particulière à l'orientation, à l'accueil, à l'accessibilité physique des bâtiments, aux services d'assistance technique et pédagogique et, en particulier, au financement des frais supplémentaires. Cela signifie que le montant de la bourse accordée est supérieur à celui d'une bourse ordinaire pour compenser les difficultés particulières auxquelles ces individus sont confrontés.⁵

2.1.3. L'initiative e-europe

Nous ne saurions omettre de signaler la résolution du parlement européen en 2002, selon laquelle l'Union Européenne vise à ouvrir la société de l'information à tous les citoyens européens en reconnaissant qu'une attention particulière devait être accordée aux handicapés, ainsi qu'à la lutte contre l'exclusion de l'information.⁶

En ce qui concerne la réalité grecque, il y a des retards très significatifs observés aussi bien dans l'adoption de la législation européenne concernée que dans son application.

⁴ Plan d'action de la commission européenne pour l'apprentissage des langues et la diversité linguistique, 2004, éditions des communautés européennes, Disponible sur : http://www.eu.int/comm/education/policies/lang/policy/index_fr.html.

⁵ Les étudiants Socrates/Erasmus gravement handicapés, 2003, Disponible sur le site : http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/disable_fr.html.

⁶ Résolution P5_TA(2002)0325 du Parlement européen sur la communication de la Commission « e-europe 2002 : accessibilité des sites Web publics et de leur contenu, 2002, Disponible sur le site : <http://www.europarl.eu.int>.

Du côté des études primaires et secondaires, les élèves à compétences spécifiques apprennent une seule langue étrangère, l'anglais, dans le secondaire mais même ce seul apprentissage rencontre de sérieuses difficultés.

Côté enseignement supérieur, je me permets de vous faire part des résultats d'une enquête réalisée par Mme Polychronopoulou, professeur au département pédagogique de l'Université d'Athènes. Ladite recherche comprend l'approche de la situation dans six universités de la région d'Attique. D'après les résultats, il n'y a que 52 étudiants présentant des handicaps divers, au nombre desquels ne figure pas la dyslexie, qui sont inscrits dans des établissements supérieurs. Plus de la moitié, exactement 60%, n'a pas la possibilité de suivre les cours, alors que pour la quasi-totalité des cas le matériel éducatif est distribué quelque temps seulement avant l'ouverture des sessions d'examens.⁷

En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, la moitié des interrogés se plaint de n'être pas en mesure, faute de support pédagogique approprié, de suivre les cours.

Dernier point fort, et en outre très consternant : on signale 0 % de participation au programme communautaire de mobilité estudiantine !

Côté participation aux examens pour l'obtention des diplômes de langues, voire des examens sous l'égide de l'état ou d'autres organismes, les personnes à compétences spéciales souffrent de la très petite flexibilité du système...

Exception phare : les efforts entrepris par Mme Zervogianni, uniques mêmes en Europe, dans le cadre de la passation des épreuves d'examen par des personnes à besoins spéciaux pour l'obtention d'un diplôme du Conseil Britannique.

Or, une politique éducative ne saurait point se baser sur des initiatives personnelles, aussi efficaces soient-elles, mais sur des fondements solides assurant la continuité de la tâche. Un dernier mot : les instances en Grèce, helléniques ou autres, doivent offrir un accès plus aisé à des informations relatives à la question, et, à vrai dire pour ne pas se voiler la face, elles auraient dû y favoriser l'accès, ce qui ne fut guère le cas au cours de la rédaction de la présente intervention.

3. Le C.E.L.V. et ses initiatives envers les personnes handicapées

Mesdames et messieurs, ici j'aimerais réserver une place prépondérante aux initiatives du Centre européen pour les langues vivantes vis-à-vis des personnes à besoins spécifiques.

⁷ Enquête présentée au cours du 5^e Congrès panhellénique (Athènes, 27-28 octobre 2004) co-organisé par le Centre de recherche et d'éducation et le département pédagogique d'enseignement primaire de l'Université d'Athènes [en cours de publication]

À l'initiative de l'Autriche et des Pays-Bas et avec le soutien particulier de la France, huit Etats ont créé en 1994 le Centre européen pour les langues vivantes (C.E.L.V.), un « forum où les responsables de politique éducatives ont la possibilité de rencontrer des spécialistes en méthodologie et en didactique ainsi que des experts dans le domaine des langues afin de discuter des initiatives qu'il faudra prendre et des défis qu'il faudra relever dans le domaine spécifique de la politique des langues à un moment où le processus d'intégration européenne entre dans une phase cruciale ».⁸

À la suite de la période probatoire s'étalant jusqu'en 1998, la poursuite des activités du Centre a été confirmée par la Résolution (98) 11 du Conseil des Ministres. Depuis la Journée européenne des langues 2002, le C.E.L.V. compte trente trois membres, dont la Grèce. Il développe une coopération confiante et de longue durée avec des partenaires tels que la Commission Européenne et l'Unesco. Enfin, dans un souci d'harmonisation constructive, il a entamé avec la Division des langues vivantes du Conseil de l'Europe à Strasbourg un processus durable de rapprochement dont tous les partenaires seront bénéficiaires.

Le Centre entend ainsi promouvoir la diffusion des bonnes pratiques dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, et contribuer au respect et au renforcement de la diversité linguistique dans une Europe plurilingue, multiculturelle, démocratique et ouverte sur autrui.

Ses activités couvrent tous les secteurs de l'éducation, depuis l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur en passant par la formation professionnelle et la formation tout au long de la vie. Elles sont ouvertes aux réseaux culturels et linguistiques européens.

Afin d'affirmer son identité propre et devenir un pôle d'excellence reconnu en Europe, le Centre a, dans le cadre d'une programmation à moyen terme, des objectifs à la fois bien délimités et souples pour répondre soit à des urgences, soit à de nouveaux développements dans des domaines spécifiques, ou encore à de nouvelles formes de collaboration.

3.1. Le deuxième programme à moyen terme (2004-2007)

Par son titre même : « Les langues pour la cohésion sociale » ce deuxième programme à moyen terme (2004-2007) entend promouvoir la stratégie de Lisbonne et un projet s'adresse, pour la première fois, exclusivement à des apprenants à besoins spéciaux.⁹

⁸ Heyworth Fr. et al., 2003, Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues : les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003, Kapfenberg, éditions du Conseil de l'Europe.

⁹ À ce sujet, consultez le lien : www.ecml.at/mtp2/mtp2.asp.

3.1.1. Buts généraux

Le projet vise à sensibiliser à la question de l'enseignement des langues aux personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux et à faire largement connaître des exemples de bonne pratique.

Le projet vise à apporter des réponses aux questions suivantes entre beaucoup d'autres :

- Quels sont les problèmes d'apprentissage concrets résultant de différentes difficultés physiques, sensorielles et de troubles du langage et de la parole ?
- Quel est le point commun entre tous ces problèmes et qu'y a-t-il de particulier à chaque difficulté ?
- Qu'est ce que les neuro-, psycho- et sociolinguistique ont révélé sur l'acquisition et l'apprentissage des langues par les personnes ayant des difficultés d'apprentissage, physiques, sensorielles, des troubles de la parole et du langage ?
- Quand, où et dans quel contexte social un apprentissage des langues effectif pour ces personnes peut-il être promu ?
- Quelles sont les ressources, les outils, les approches, les méthodes et les techniques les plus efficaces ?
- De quelles compétences professionnelles les enseignants ont-ils besoin pour gérer l'apprentissage des langues dans ce contexte ?

3.1.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs principaux du projet sont :

- d'examiner la situation concernant l'éducation aux langues concernant les personnes ayant des besoins spéciaux à travers l'Europe ;
- de collecter et de faire largement connaître les exemples de bonne pratique ;
- de sensibiliser les représentants des autorités éducatives nationales, régionales et locales, les formateurs d'enseignants et les représentants des médias pédagogiques, aux besoins d'inclure l'éducation aux langues dans le cursus des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux ; de les encourager à promouvoir petit à petit cette idée dans leurs domaines respectifs ;
- de rendre tous ces résultats disponibles sous format électronique.

3.1.3. Résultats attendus

Les participants au projet vont acquérir :

- une compréhension générale de la nature des difficultés d'apprentissage résultant de différents problèmes physiques, sensoriels et de troubles de la parole et du langage ;

- une certaine connaissance de la situation concernant l'enseignement des langues aux personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux dans leurs pays respectifs et dans les autres Etats membres du CELV.

Ils obtiendront :

- un accès aux études de cas concernant les bonnes pratiques existantes, ainsi qu'à des supports pédagogiques ;
- la compréhension d'une méthodologie efficace de l'enseignement des langues pour les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux ;
- une vue d'ensemble de la formation des enseignants liée à l'enseignement des langues vivantes aux personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux.

4. En guise de conclusion : La notion de la communication chez les personnes ayant des compétences éducatives spéciales

La communication est autant un besoin qu'un droit humain. Par conséquent, même les personnes ayant des difficultés à apprendre, des déficiences physiques, cognitives, sensorielles et des troubles de la parole et du langage devraient avoir la possibilité d'apprendre des langues afin de créer des ponts entre leur 'monde' intérieur et une plus grande communauté.

Les théories de l'acquisition du langage et la pratique ont prouvé que la capacité humaine à apprendre les langues n'est pas limitée. C'est pourquoi l'acquisition d'une deuxième ou d'une troisième langue est possible même pour des personnes ayant de sérieuses difficultés à apprendre. Ainsi, des enfants et des jeunes gens ayant des besoins éducatifs spéciaux devraient être exposés à un certain nombre de langues dans un climat pédagogique qui soit encourageant et qui permette leur développement.

Dans certains pays, l'éducation de ces personnes est dispensée dans le cadre de programmes scolaires spéciaux dans des institutions spécialisées, tandis que dans d'autres pays, les enfants souffrant de difficultés d'apprentissage, de troubles du langage et de la parole, ainsi que de troubles émotionnels, comportementaux, physiques, cognitifs et sensoriels se voient appliquer le même contenu curriculaire au sein de communautés d'apprenants. Dans certains pays, régions et institutions, les enfants ayant ces difficultés n'ont pas la chance d'apprendre une deuxième ou une troisième langue, tandis que dans d'autres contextes, la possibilité d'apprendre des langues étrangères est accessible à tous.

Si nous croyons à la citoyenneté démocratique, à la cohésion sociale, à la compréhension et au respect mutuels entre tous, alors nous devons examiner la question de l'enseignement des langues aux personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Bibliographie

- *Atlan J., juin 2000, L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE, Recherche, ALSIC, vol. 3, n° 1, 109-123.*
- *Butler A., novembre 2004, La France et le CELV, Courriel européen des langues, n° 3, 6-14. Également disponible sur : <http://www.ciep.fr/courrieuro/2004/0304.htm>.*
- *Europa, Les étudiants Socrates / Erasmus gravement handicapés, 2003, éditions des communautés européennes. Disponible sur : http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/disable_fr.html.*
- *Europa, Plan d'action de la commission européenne pour l'apprentissage des langues et la diversité linguistique, 2004, éditions des communautés européennes, Disponible sur : http://www.eu.int/comm/education/policies/lang/policy/index_fr.html.*
- *Galland P., 2001, L'enfant handicapé et l'école, Paris, Flammarion.*
- *Hazard P., 1961, La crise de la conscience européenne, Paris, Fayard.*
- *Hewitt de Alcantara C., mars 1998, Du bon usage du concept de gouvernance, Revue internationale des sciences sociales, no 155, 109-118.*
- *Heyworth Fr. et al. 2003, Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues : les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003, Kapfenberg, éditions du Conseil de l'Europe.*
-
- *Journal Officiel, no 4, 6 février 2004, Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, Disponible sur : <http://www.aideeleves.net/formations/miseenoeuvresapash.htm>.*
-
- *Nikolakaki M., 2004, Vers une école pour tous, Athènes, Atrapos. (en grec)*
-
- *Parlement européen, 13 juin 2002, résolution P5_TA (2002)0325, e-europe 2002 : accessibilité des sites Web publics et de leur contenu, Disponible sur : <http://www.europarl.eu.int>.*

Evangélia KAGA, Conseillère de français, Institut Pédagogique Hellénique

L'intégration du Portfolio dans l'enseignement/apprentissage des langues

Résumé :

Le Portfolio européen des langues est un outil pédagogique, qui reflète les préoccupations éducatives du Conseil de l'Europe : plurilinguisme, pluriculturalisme, tolérance linguistique et culturelle. Il tient compte de toutes les compétences linguistiques, y comprises celles qui sont acquises hors du système éducatif, valorise l'apprentissage tout au long de la vie et encourage les enseignants et les apprenants à penser en termes de plurilinguisme. Mais, par-dessus tout, le Portfolio aide à consolider la qualité de l'apprentissage des langues, d'une part en utilisant les niveaux communs du Cadre Européen Commun de Référence et, d'autre part en encourageant un apprentissage réfléchi et autonome des langues. Globalement, l'atelier se présente aux participants comme une activité préparée par une prise d'information sur une nouvelle approche.

Mots-clés :

plurilinguisme, pluriculturalisme, compétences linguistiques, compétences interculturelles, motivation, réflexion, "apprendre à apprendre", auto-évaluation, compétences de communication partielles, autonomie de l'apprenant.

Le Portfolio européen des langues : philosophie, objectifs, valeur ajoutée

Le Conseil de l'Europe, en tant qu'organisation intergouvernementale, souhaite préserver et promouvoir la diversité linguistique et culturelle de l'Europe, ressource potentielle du continent.

A ce titre, son rôle clé consiste à recommander des politiques linguistiques et éducatives communes à ses Etats membres et aux organisations internationales non gouvernementales affiliées qui, à leur tour, en fonction de leurs priorités, décident de leur

éventuelle mise en œuvre. En matière d'enseignement des langues le Portfolio européen des langues (PEL) et le Cadre Européen Commun de Référence (C.E.C.R.) sont les instruments de promotion de la politique linguistique du Conseil de l'Europe.

Le PEL conçu et piloté par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a été créé dans l'esprit du Cadre Européen Commun de Référence afin de valoriser et d'encourager la diversité linguistique et de soutenir la promotion du plurilinguisme. Or, le PEL est un instrument commun qui entend contribuer au développement des compétences plurilingues et pluriculturelles, mais aussi au respect et à la compréhension mutuels entre les citoyens.

Dans le contexte éducatif le PEL joue un rôle d'interface entre l'apprentissage linguistique, l'enseignement et l'évaluation. En effet, sa fonction pédagogique est de rendre le processus d'apprentissage d'une langue plus transparent et cohérent aux yeux des apprenants, en les impliquant dans la planification, le contrôle et l'évaluation de leur apprentissage et en les aidant à élargir et à renouveler leurs savoirs tout au long de la vie.

Le fait pour l'apprenant d'être le propriétaire du PEL implique :

- que le PEL se suffit à lui-même
- que le PEL est un outil permettant de mieux gérer les transitions dans l'enseignement et l'apprentissage
- que le PEL est ouvert à toutes les langues et à tout type d'expérience en matière d'apprentissage et d'utilisation des langues.

Il est donc important de souligner ici les axes principaux du PEL qui sont les suivants :

Philosophie : la responsabilité sociale et l'autonomie de l'apprenant.

Principes : l'auto-évaluation et la compétence "apprendre à apprendre".

Potentiel : la motivation, la découverte et la créativité.

Ambitions : l'éducation à la citoyenneté et l'épanouissement personnel.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le PEL est une expérience intéressante au niveau européen pour l'accent qu'il met sur la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Selon David Little (2003) "l'impact du PEL sur le développement des aptitudes à se comporter en situation de plurilinguisme concerne trois façons: en utilisant lui-même deux ou trois langues; en aidant à promouvoir l'autonomie de l'apprenant comme une base favorisant une attitude plurilingue autonome; et en concentrant toute l'expérience langagière et interculturelle de son propriétaire".

Le PEL respecte une division de base en trois parties :

Le Passeport de langues, la Biographie langagière, le Dossier.

Le Passeport inclut la liste des langues dans lesquelles le titulaire a des compétences. Il se compose :

- d'un profil des compétences en langues en relation avec le Cadre Européen Commun
- d'une présentation des expériences interculturelles
- d'un enregistrement des compétences partielles et spécifiques.
- d'une liste de certificats et diplômes.

La Biographie langagière aide l'apprenant à enregistrer les étapes successives de son processus d'apprentissage. L'apprenant présente ses stratégies appropriées de développement de la compétence "apprendre à apprendre" et il décrit ses expériences interculturelles en développant progressivement des habitudes de réflexion plurilingue.

La Biographie langagière renforce la définition des objectifs d'apprentissage et le processus d'auto-évaluation en reliant la notion d'aptitude définie par la "grille pour l'auto-évaluation" du Passeport à celle de "listes de repérage pour l'auto-évaluation" vérifiant les aptitudes dans des situations de communication.

Le Dossier permet à l'apprenant de décrire l'évolution de ses connaissances en différentes langues et de ses contacts avec d'autres cultures. L'apprenant peut compléter le contenu de son Dossier chaque fois qu'il l'estimera nécessaire.

Chacune de ces trois parties sert, de manière différente, les objectifs généraux qui régissent le PEL et ses fonctions de base.

Quant à la valeur ajoutée du PEL, il est bien utile de préciser que le PEL peut orienter et soutenir l'innovation ainsi que la réforme de diverses manières et dans divers domaines, parmi lesquels :

- l'évaluation authentique
- l'apprentissage auto-dirigé
- l'auto-évaluation
- la valorisation des langues parlées par des migrants
- l'enseignement par immersion.

La fonction pédagogique du Portfolio

On attend que le PEL développe chez les apprenants les quatre dimensions suivantes :

- Une culture linguistique, qui constitue un ensemble de références aidant dans la compréhension du monde multilingue et multiculturel, dans lequel l'apprenant est amené à vivre
- La motivation pour l'apprentissage des langues
- Une conscience plus aigüe de leur relation avec la langue cible

- La mobilisation des compétences linguistiques, l'acquisition des compétences d'auto-évaluation, le développement de ses propres stratégies d'apprentissage.

En particulier “cette fonction du PEL coïncide avec les objectifs clés du Conseil de l'Europe qui sont les suivants : la protection de la diversité des langues et des cultures, la tolérance linguistique et culturelle, l'éducation à la citoyenneté démocratique, la promotion de la perspective d'un apprentissage des langues tout au long de la vie” (D. Little, R. Perclová, 2001).

L'intégration du PEL dans le contexte éducatif permet l'instauration de processus d'enseignement et d'apprentissage explicites, flexibles et transparents. Les enseignants ont la possibilité d'adopter “une approche exploratoire” pour se familiariser avec ce nouvel instrument pédagogique, en s'appuyant notamment sur les concepts d'enseignement/apprentissage centrés sur l'apprenant ainsi que sur les principes d'auto-évaluation. Cette tâche implique l'usage d'une méthodologie fondée sur la coopération et l'interaction avec les apprenants, procédure qui les engage à devenir plus clairement conscients du processus d'apprentissage.

Il est certain qu'une telle approche aide les apprenants à prendre des initiatives, à se rendre compte de ce qu'ils sont capables de faire et de ce qu'ils souhaitent réussir afin de réaliser leurs propres objectifs.

Les pages de la Biographie langagière, qui se concentrent sur “apprendre à apprendre” ainsi que les listes des descripteurs conçus en fonction de l'âge du groupe cible et conformément aux niveaux de référence communs, se focalisent sur la motivation des apprenants en vue du développement de leurs capacités de réflexion. Ces pages encouragent les apprenants à analyser les exigences des différentes tâches d'apprentissage, à définir leurs propres objectifs et à explorer leur propre style d'apprentissage en vue de le modifier pour répondre à des besoins particuliers.

Voici une tâche concernant le développement du processus “apprendre à apprendre”: “Essaie de réfléchir sur la façon dont tu apprends une langue étrangère. Qu'est-ce qui t'aide ? Tu peux noter dans le tableau ci-dessous des techniques qui contribuent à apprendre facilement une langue étrangère” (Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών, 2003). L'exécution de cette tâche à intervalles réguliers intensifie l'aptitude des apprenants à indiquer les stratégies et les activités d'apprentissage préférées. De cette façon les apprenants attachent une importance particulière à la gestion de leur propre travail et à la liberté d'expression sans avoir à subir le contrôle de l'enseignant.

L'auto-évaluation constitue un aspect central du fonctionnement du PEL. L'auto-évaluation est sommative dans le Passeport de langues, où l'apprenant consigne l'évolution de ses compétences dans des langues autres que sa langue maternelle ; elle est formative dans la Biographie langagière, où les apprenants se fixent régulièrement les objectifs d'apprentissage, suivent leur progrès et évaluent leurs résultats et elle est à la

fois formative et sommative dans le Dossier que les apprenants réactualisent constamment afin que celui-ci reflète toujours la réalité de leurs compétences et de leurs expériences.

A cet égard, les listes de repérage pour l'auto-évaluation, incluses dans la Biographie langagière, aident les apprenants à formuler leurs objectifs en recourant à des énoncés qui définissent ce "qu'ils peuvent faire" et ce qu'ils devraient "être capable de faire", soit à la fin du cours ou du trimestre, soit à la fin de l'année. Les descripteurs, dont l'exploitation se fait également dans la classe avec l'entretien de l'enseignant, correspondent également aux aspects du savoir-faire et de la compétence langagière et ils mettent clairement en relation l'évaluation avec l'apprentissage autonome.

L'enseignant, par le biais des activités stimulantes, doit demander aux apprenants de déterminer leurs objectifs d'apprentissage, vérifier leur progrès afin de procéder à une auto-évaluation significative. Il s'agit des activités qui requièrent un travail de réflexion, comme le montrent les exemples ci-dessous :

- Faire découvrir aux apprenants dans le manuel des objectifs formulables en un énoncé déterminant ce qu'ils sont capables de faire.
- Faire rédiger aux apprenants un commentaire d'évaluation à la fin de chaque cours.
- Demander aux apprenants d'évaluer leur propre travail.
- Demander aux apprenants de faire correspondre un descripteur à une tâche d'apprentissage.

En plus, le PEL s'est relevé être une expérience intéressante au niveau européen surtout pour l'accent qu'il met sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Chez nous, pendant le pilotage du projet on a beaucoup travaillé avec les apprenants de 12 à 15 ans sur les pages de la Biographie langagière du PEL grec concernant la description des expériences linguistiques et interculturelles. Ces pages du PEL, qui ont débouché sur des questions pluriculturelles, encouragent les apprenants à réfléchir sur leurs expériences interculturelles et à exposer l'effet que celles-ci ont eu sur leur vie et leur identité. Une tâche de réflexion typique (Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών, 2003) est la suivante: "Tu peux décrire des expériences vécues dans ton propre pays ou lors de séjour à l'étranger qui ont contribué à la connaissance de différents environnements linguistiques et culturels.(...)

Tu peux noter :

- ✓ ce qui t'a impressionné ;
- ✓ des similitudes et/ou des différences entre ta propre culture et d'autres cultures ;
- ✓ de quelle façon ces expériences ont influencé ton comportement vis-à-vis de l'altérité linguistique et culturelle".

De cette façon les apprenants peuvent facilement dater les informations qu'ils enregistrent car c'est seulement ainsi qu'ils pourront se rendre compte de leur évolution dans le temps. Cela signifie à la fois que le PEL permet aux apprenants de construire sur la base d'auto-évaluation une conscience linguistique et communicationnelle en objectivant la pluralité des langues et des cultures.

Brève présentation du Portfolio grec

Pour finir, j'aimerais ajouter quelques informations concernant la publication du modèle grec de PEL, validé en novembre 2003 et édité en 2004. Conçu pour le 1^{er} cycle du secondaire, il a été expérimenté à partir de 2001 auprès de 2 000 apprenants. Le PEL grec, destiné aux apprenants de 12 à 15 ans, est quadrilingue dans son intégralité : tout est présenté en grec, en anglais, en français et en allemand, y compris la grille d'auto-évaluation du Passeport et les listes de repérage de la Biographie langagière.

En ce qui concerne les outils de description qui traduisent les niveaux de référence communs ils sont appropriés à l'âge du public visé.

Il convient également de mentionner en conclusion que le suivi du projet-pilote a été assuré par des conseillers scolaires, des enseignants et des élèves, qui sont convaincus de l'utilité du PEL comme outil permettant à l'apprenant d'une part d'accéder à l'autonomie et d'autre part d'être soutenu tout au long de ce processus par un enseignement fondé sur l'interactivité entre tous les partenaires impliqués.

Bibliographie

- *Καγκά Ε., 2004, Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών (European Language Portfolio, Portfolio Européen des Langues, Europäisches Sprachenportfolio), Αθήνα, Eiffel.*
- *Little D., juillet 2003, Le plurilinguisme dans le Portfeuille des langues européennes, Vers une compétence plurilingue, Le français dans le monde, C.L.E. F.I.P.F., p. 107.*
- *Little D., Perclová R., 2001, Portfolio européen des langues. Guide à l'usage des Enseignants et Formateurs d'Enseignants, Strasbourg, Division des Langues Vivantes.*

Pour une «troisième voie» de la didactique du français dans un pays non-francophone : la perspective japonaise

Résumé :

Le Japon a évolué très loin des aires d'influence française, et ses élites n'ont commencé à étudier le français que dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Pourtant, le français est au Japon une des langues parmi les plus étudiées. On vend à chaque année un million de dictionnaires anglais-japonais, mais on vend aussi cent mille dictionnaires français-japonais.

Nous sommes près de 2000 professeurs à enseigner la langue de Molière, y compris plus d'une centaine d'enseignants Francophones natifs, pour la plupart professeurs de l'enseignement supérieur, répartis dans quelque cinq cents universités. Au total, 25 à 30% de nos 700 000 nouveaux étudiants sont inscrits chaque année dans le cours de français seconde langue étrangère pour deux ans. Le public d'apprenants que nous accueillons à la faculté se compose pour la plupart de débutants complets qui n'ont jamais fait de français avant : cent vingt lycées seulement sur cinq mille offrent des cours de français à titre optionnel.

Dans ce contexte, les tenants du français conçu comme une « langue de culture » incarnent une vieille aspiration vers la civilisation occidentale, ceux qui considèrent la langue comme un outil de communication et le français comme une « langue utile » ne peuvent jamais répondre à la question : « Pourquoi apprend-on le français dans un pays où il n'est pas parlé ? » Je suis amené à proposer une « troisième voie » qui serait une synthèse critique de l'option culturelle et de l'option utilitaire.

Partons d'une évidence. Le Japon n'appartient pas à la Francophonie, n'étant ni un pays de langue maternelle française, ni une ancienne colonie française ou belge où le français jouit, après l'indépendance, du statut de langue officielle ou de langue seconde. Sans parler de la longue période de fermeture allant des années 1630 aux années 1850, le

Japon a évolué très loin des aires d'influence française, et ses élites n'ont commencé à étudier le français que dans la seconde moitié du XIX^e siècle. En effet, la première rencontre des Japonais avec la civilisation française remonte à l'Exposition universelle de 1867 à Paris, à laquelle le dernier Shôgun des Tokugawa envoya une délégation importante, et le premier roman français traduit en japonais fut *Le Tour du monde en 80 jours* de Jules Verne, paru en 1878, suivi de la traduction du *Contrat social* de Rousseau en 1882. Le modèle de modernisation du Japon sous l'Empereur Meiji (1868-1912) étant essentiellement l'empire allemand, l'influence française fut vite réduite aux domaines culturels, artistiques et littéraires.

Le Japon n'est donc pas un pays francophone. Sur les 125 millions d'habitants de notre archipel, le nombre des Francophones, forcément occasionnels et imparfaits, se situerait dans une fourchette de 10 à 60 000 locuteurs, soit entre 0,01 et 0,05% de la population. Plus de 20 000 Japonais vivent en France avec une compétence linguistique plus ou moins grande, alors que la colonie de Français et de Francophones au Japon ne compte que 5 à 6 000 personnes.

Pourtant, le français est au Japon une des langues les plus étudiées. On dit que si l'on vend chaque année un million de dictionnaires anglais-japonais, l'on vend aussi cent mille dictionnaires français-japonais. Nous sommes près de 2000 professeurs à enseigner la langue de Molière, y compris plus d'une centaine d'enseignants Francophones natifs. Mais ils sont pour la plupart professeurs de l'enseignement supérieur, répartis dans quelque cinq cents universités. Au total, 25 à 30% de nos 700 000 nouveaux étudiants sont inscrits chaque année dans le cours de français seconde langue étrangère pour deux ans, et ce, même si depuis dix ans, l'apprentissage d'une deuxième langue n'est plus obligatoire dans le cursus universitaire. La plupart de ces apprenants sont des « non-spécialistes » et une minorité d'entre eux seulement se spécialise dans les études françaises pour quatre ans, dans un des départements de langue et littérature françaises de l'archipel.

Mais le résultat est loin d'être satisfaisant. Nos élèves n'arrivent pas à bien parler la langue au bout de deux ans d'études consécutifs (à raison de deux cours par semaine en moyenne), ni même au bout de quatre ans d'études spécialisées. Le public d'apprenants que nous accueillons à la faculté se compose pour la plupart de débutants complets qui n'ont jamais fait de français avant : cent vingt lycées seulement sur cinq mille offrent des cours de français à titre optionnel. Nos voisins coréens sont beaucoup en avance sur nous dans ce domaine. L'apprentissage d'une seconde langue étrangère est obligatoire et généralisé au lycée, quoique la place du français soit menacée, semble-t-il, par le japonais. En effet, presque tous les jeunes Japonais apprennent l'anglais au collège et au lycée pendant six ans. De plus, cette place favorable réservée à l'anglais sera encore renforcée dans les années qui viennent par son apprentissage précoce dès le primaire, introduit pour le moment à titre expérimental, mais qui sera bientôt généralisé.

Dans ce contexte peu favorable, nous faisons de notre mieux pour défendre le français en faisant valoir le plurilinguisme dans l'enseignement des langues : l'exemple de l'Union Européenne, qui se veut multilingue par une politique volontariste de l'enseignement, nous inspire. Mais le combat est bien difficile en raison de ce que j'appellerais le « double monolinguisme » particulier à notre pays. Il s'agit du monolinguisme japonais combiné avec celui de l'anglais, le premier étant la langue nationale, et le second aujourd'hui promu langue de communication internationale même en Asie.

En janvier 2000, le Conseil consultatif auprès du Premier ministre d'alors, chargé de réfléchir sur le Japon du XXI^e siècle, a publié un rapport très controversé, recommandant entre autres l'adoption de l'anglais comme « deuxième langue officielle » de la nation. Projet peu réaliste et peu justifiable, puisque le Japon n'est pas une ancienne colonie britannique comme l'Inde, Singapour ou Hongkong, ni une ancienne colonie américaine comme les Philippines, tous ces pays ayant eu besoin d'une langue officielle quoiqu'exogène, étant donné la grande diversité linguistique qui régnait à l'intérieur de leurs frontières. Au Japon au contraire, tout s'est passé comme si sept ans d'occupation américaine après la Seconde Guerre mondiale avaient été suffisants pour remodeler le pays et transformer la mentalité de ses habitants. Je vous cite un seul chiffre. En 1950, lorsque le Japon a envoyé la première promotion de boursiers en Occident, après une longue interruption, on en dénombrait seulement 5 qui partaient avec une bourse française contre 280 qui traversaient le Pacifique avec une bourse américaine. Cet écart entre deux destinations, qui se reproduira pendant des décennies, aura été déterminant pour installer cette disposition pro-américaine chez les élites japonaises. Celles-ci ont assimilé le modèle américain et considèrent les Etats-Unis comme le partenaire privilégié. Cette dépendance vis-à-vis du vainqueur, définie par le Pacte de sécurité nippo-américain, a continué jusqu'à nos jours, malgré des conflits d'intérêts de plus en plus évidents entre les premières et la deuxième puissances économiques mondiales. La divergence est devenue flagrante dans le monde de l'après-guerre froide, avec la disparition de la menace du bloc communiste, lorsque les Etats-Unis n'ont plus besoin de protéger le Japon, qui est alors devenu un redoutable concurrent à contenir.

La mondialisation qui s'accélère depuis la chute du Mur et l'effondrement de l'Union soviétique a plongé dans un désarroi profond un Japon qui a perdu la protection inconditionnelle de l'Oncle Sam, sans savoir pour autant affirmer son identité sur la scène internationale. A cet égard, il est très significatif que l'offensive nippophobe des *Japan bashers* américains soit survenue en 1989 et qu'elle ait immédiatement suscité la première réaction anti-américaine d'une partie de la classe politique japonaise. Je vous renvoie à *The Japan That Can Say No* de Shintarô Ishihara, actuel Gouverneur de Tokyo, xénophobe mais très populaire par son franc-parler populiste. La première moitié des années 1990 fut en effet marquée par le basculement du Japon dans la crise économique,

combinée à une crise morale (*coming out* des « femmes de confort » coréennes) et sociale (tremblement de terre de Kobé et affaire de la secte d'Aoum). Cette triple spirale que les gouvernements successifs ne sont pas parvenus à enrayer, a provoqué une crise identitaire et suscité une réaction néo-nationaliste de plus en plus exacerbée.

L'exemple suivant en est convaincant. En mars dernier, un nouveau manuel scolaire, rédigé par des historiens négationnistes, a franchi la censure de l'Education nationale pour être librement mis en vente dès la prochaine rentrée. Ce manuel d'histoire raye ou minimise les crimes de guerre organisés par l'armée japonaise pendant la dernière guerre comme l'esclavage sexuel ou le massacre de Nankin, sous prétexte de congédier « la vision masochiste de l'histoire » pour redonner leur fierté nationale aux jeunes Japonais. Il faut d'ailleurs remarquer que cette idée de faire de l'anglais la seconde langue officielle, qui semble à première vue incarner un esprit d'ouverture, n'est pas contradictoire avec ce courant de repli identitaire. Les nationalistes japonais sont sournois au point de trouver leurs alliés parmi les élites mondialisées anglophones. Ils affichent ensemble la volonté de rétablir une nation puissante en survivant la compétition internationale à tout prix, fût-ce au prix de l'adoption de la langue des nouveaux maîtres du monde. L'identité japonaise se défendra mieux, disent-ils, si la nation dispose de deux armes linguistiques. Bref, nous sommes désormais en présence d'une coalition des nationalistes et des néo-libéraux qui réclament la révision de la Constitution de 1946, démocratique et pacifiste, parce qu'elle aurait été imposée par l'armée d'occupation américaine. Voilà le dernier état des lieux du champ idéologique du débat japonais. On ne peut pas être dupe du nouveau Premier ministre Jun-ichiro Koizumi, malgré sa popularité sans précédent. Favorable à la révision de la Constitution, il tenait absolument à se rendre en visite officielle cet été au temple de Yasukuni, symbole du patriotisme héroïque, en opposition au principe de séparation des Eglises et de l'Etat.

La réforme institutionnelle en cours n'épargnera pas non plus l'enseignement supérieur. Près d'une centaine d'universités d'Etat se transformeront dès 2003 en une « personne morale administrative indépendante », euphémisme de privatisation, en rationalisant leur « gouvernance » sous le signe de la compétitivité, de l'efficacité et de la rentabilité. Ainsi, dans l'enseignement des langues, on peut s'attendre à ce que seul l'anglais soit privilégié au détriment des autres, jugées moins utiles et moins rentables. Que faire, face à cette situation ?

Traditionnellement, l'enseignement du français a été assuré par des professeurs de formation littéraire qui, ne s'intéressant pas trop à la réalité française, ont laissé de côté la pratique de la langue. Cependant, peu d'entre eux enseignent la littérature dans une Faculté des Lettres. Quelle que soit la qualité de leur recherche spécialisée, la plupart des enseignants doivent en effet se contenter d'enseigner le français élémentaire à des non-spécialistes. Il y a là une inadéquation totale entre l'offre et la demande de l'apprentissage du français. Les enseignants sont littéraires (ou linguistes), alors que les

apprenants ne sont pas spécialistes de littérature (ou de linguistique). Pourtant, le recrutement des enseignants de français s'effectue toujours sur examen de la liste de publications des études littéraires (ou linguistiques). La compétence didactique du candidat n'est guère prise en considération.

Pour remédier à cette carence, l'innovation méthodologique est entamée depuis les années 1980 avec l'arrivée de « l'approche communicative » qui a conquis l'esprit de nombre de jeunes professeurs maîtrisant bien la langue orale. L'option de « français langue de culture » cède ainsi progressivement le terrain à celle de « français outil de communication ». Mais cette deuxième option, celle de langue utile, louable comme telle, rencontre un obstacle majeur : l'usage du français est extrêmement limité dans la vie quotidienne comme dans la vie professionnelle au Japon. Même chez Nissan, racheté en 1999 par Renault, la langue véhiculaire entre le patron français et les cadres japonais est... l'anglais ! Quelques trois cent entreprises françaises implantées au Japon exigent d'ailleurs, pour recruter leur personnel local, une compétence en anglais. Pour ma part, je suis chargé depuis 1990 de la formation d'interprètes français-japonais dans une école privée d'interprètes. Le marché du travail de traduction étant très réduit -- c'est toujours l'anglais qui se taille la part du lion --, il n'y a pas beaucoup de débouchés pour nos étudiants en interprétation.

J'en arrive donc à deux constats plutôt pessimistes. Le premier est que l'approche communicative avec son corollaire de « français langue utile dans la profession » n'est une option bénéfique que dans les régions du monde où le français est une langue seconde ou une langue très utilisée, et où la compétence en français est un atout à titre de qualification professionnelle supplémentaire. Le deuxième est que si l'on tient uniquement à cette logique de « langue utile » dans une zone non francophone, le français sera relégué à la seconde place, loin derrière l'anglais, qui est de très loin plus utile que toutes les autres langues.

Il nous faut donc chercher une nouvelle justification de l'étude du français au-delà de la logique du français langue de culture et de celle du français langue utile. Un grand spécialiste de Mallarmé ou de Proust ne vaudrait rien devant un public de débutants s'il ne savait animer la classe de conversation. Inversement, un excellent didacticien du FLE ne vaudrait rien s'il ne savait attirer les jeunes par son message intellectuel. Je suis ainsi amené à proposer une « troisième voie » qui serait une synthèse critique de l'option culturelle et de l'option utilitaire. Si la logique de « langue de culture » est un produit daté, représentant une vieille aspiration vers la civilisation occidentale, celle de « langue utile » qui considère la langue comme un outil de communication ne peut jamais répondre à la question : Pourquoi apprend-on le français dans un pays où il n'est pas parlé ?

A mon avis, l'étude du français doit servir à la formation intellectuelle et de l'esprit critique des jeunes, même s'ils vivent en dehors des aires francophones. Une plus grande mobilité des étudiants pourrait motiver davantage les jeunes à l'étude du français. Pour apprendre une langue, il faut aller vivre dans le pays où elle est parlée, et ce dicton est particulièrement valable pour les jeunes Japonais. Enfin, il faut viser non seulement les étudiants de français mais aussi, et surtout, les étudiants non spécialistes qui étudieront leur discipline en français dans une université francophone.

En ce qui concerne la formation des enseignants de français, je préconise notamment la nécessité d'une « double formation » qui, au-delà de la filière traditionnelle en « langue et littérature », privilégie l'ouverture aux sciences sociales et humaines. Après la génération des littéraires et celle, plus tardive, des didacticiens, il faut que vienne une génération de professeurs de français qui soient à la fois, historiens, politologues ou sociologues. Même s'il est difficile d'avoir une double qualification, les enseignants de français doivent acquérir un minimum de savoir et effectuer une « veille intellectuelle », pour traiter des questions du monde contemporain. C'est dans cet esprit que nous avons créé en automne 2000 le *Groupe d'études sur la France contemporaine* (GEFCO) à la Maison franco-japonaise. Conçu comme structure légère interdisciplinaire servant à la fois à la recherche et à la formation, le GEFCO a pour vocation de porter un regard critique et comparatiste à la civilisation française sans oublier ses dimensions européennes et francophones.

Cependant, je souhaiterais mettre un bémol à mon propos : je dis bien une « synthèse critique » et je n'exclus nullement, de la scène de l'enseignement du français, les spécialistes de littérature, de linguistique, et de didactique, bien au contraire. Il faudrait faire fonctionner la synergie entre ces trois options tout en reconnaissant que nous sommes tous victimes d'une spécialisation trop poussée des études françaises et de notre formation monoculturelle et monolingue française. Pour répondre aux besoins très variés des apprenants et pour leur expliquer « l'avantage comparatif » de l'approche française, il nous faut nous-mêmes être comparatistes, et faire montre d'une ouverture interdisciplinaire et transculturelle. A cet égard, je voudrais citer deux exemples pour illustrer combien est nécessaire la formation intellectuelle dans « l'école française » pour répondre aux enjeux de la civilisation du monde contemporain.

Tout d'abord, je ferai remarquer que, dans le contexte de mondialisation libérale que dicte la seule loi du marché, c'est l'esprit humaniste et écologiste français qui est aujourd'hui le mieux à même de mettre en cause utilement le retrait des Etats-Unis du Protocole de Kyoto de 1997 sur la limitation des émissions du gaz carbonique. Faut-il rappeler que, au cours de l'élaboration du protocole, le plus grand pollueur du monde avait proposé une clause de « vénalité » qui permettrait d'acheter le droit de polluer la planète aux pays pauvres moins pollueurs ? Il faut savoir dire que l'environnement n'est pas une marchandise que l'on achète et que l'on vend, pas plus que la culture (je pense ici

à la bataille de « l'exception culturelle » dans les négociations du GATT en 1993). Or, c'est la formation intellectuelle française qui permet souvent de penser *autrement* ces problèmes, aujourd'hui vitaux pour l'avenir de notre planète.

Un autre exemple. Dans une monarchie constitutionnelle comme le Japon, l'idée de la République à la française mérite sans aucun doute d'être étudiée. Car le régime impérial ayant survécu au Japon à la rupture de 1946, la notion de « citoyenneté » n'y est pas très développée. Le principe du « droit du sol » qui est à la base de la nationalité française doit être mieux connu au Japon, qui conserve son traditionnel « droit du sang », d'autant plus qu'il y a désormais près de deux millions d'étrangers sur l'archipel et que celui-ci doit faire face à des flux migratoires croissants, qui ne peuvent que se développer étant donné le déficit démographique déjà prévu dans un proche avenir.

Quand on cherche un principe permettant de « vivre ensemble », l'espace de la Francophonie nous offre trois modèles intéressants. Le modèle républicain d'intégration citoyenne, le modèle de multiculturalisme canadien ou québécois reconnaissant la différence culturelle et le modèle créole d'identité plurielle et composite, forgée par un processus de métissages culturels.

Dans une zone non francophone où la langue n'a pas d'utilité communicationnelle directe, le français a donc deux atouts pour sa diffusion. Le premier est son riche patrimoine culturel, artistique et littéraire, qui doit sans cesse se renouveler avec de nouveaux apports de l'extérieur, et le deuxième est le message intellectuel fort qu'il véhicule et qui doit être universellement porté. La pensée française est universelle ou n'est pas. Voilà son destin singulier qu'elle doit assumer jusqu'au bout. L'exigence morale envers cette pensée est d'autant plus grande que la France se prétend être la patrie des droits de l'homme.

Je dois avouer à cet égard que j'ai été franchement déçu par la réponse de Claude Simon à Kenzaburo Oé, qui critiquait la reprise des essais nucléaires français dans le Pacifique sud en 1995 au moment précis où le Japon commémorait le cinquantenaire de Hiroshima et de Nagasaki. L'argument du prix Nobel de littérature française était de dire en substance qu'un peuple barbare n'a pas le droit de critiquer un peuple civilisé. Il énumérait tous les crimes de guerre commis par les Japonais, comme si les Français ne s'étaient jamais engagés que dans des « guerres justes ».

De même, dans le domaine de la politique linguistique, l'argument français n'est pas non plus toujours convaincant. Même si le discours français paraît universel, se profilent souvent derrière lui des intérêts nationaux. Or, si la francophonie est un simple cheval de bataille pour maintenir l'influence française dans le monde, elle trouvera difficilement des alliés. Si le plurilinguisme est une simple stratégie pour sauvegarder le statut du français comme langue internationale, ce ne sera pas un argument utile dans les régions non-francophones. La résistance française à la domination culturelle américaine se

présente souvent, pour reprendre les termes de Pierre Bourdieu, comme « l'affrontement entre deux impérialismes, entre un impérialisme en ascension et un impérialisme en déclin ». La bataille de « l'exception culturelle » ne relevait-elle pas un tant soit peu de « l'antiaméricanisme du ressentiment » ? Nous devrions bien plutôt chercher ensemble une véritable philosophie de la francophonie au pluriel, en liquidant complètement la volonté hégémonique d'influence.

Pour fonder une véritable philosophie de la francophonie, il faudrait partir d'une métaphore chère à Michèle Gendreau-Massaloux, la Rectrice de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Le marché des langues n'est pas comme un gâteau que l'on partage. Ce n'est pas un marché où les langues se disputent leur part respective, les unes au détriment des autres. Ce n'est donc pas « un jeu de somme nulle » mais « un jeu de somme positive » qui peut et doit y régner. Acquérir une langue de plus, c'est acquérir un monde de plus sans en sacrifier aucun. Ce qui est à l'œuvre dans l'apprentissage linguistique, ce n'est pas le mécanisme de la soustraction mais celui de l'addition. Reconnaître la langue de l'autre n'est pas un moyen de diminuer la sienne, bien au contraire.

Or, dans le débat sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, certains Académiciens et républicains nationalistes se sont montrés franchement hostiles à la ratification en faisant valoir que la reconnaissance des langues régionales affaiblirait la position du français dans sa lutte contre la domination de l'anglo-américain. Si les Français savaient à quel point a été nuisible, pour l'image d'une France respectueuse de la diversité linguistique, cette ratification bloquée de la Charte européenne des langues, à cause du jugement du Conseil constitutionnel selon lequel elle n'était pas compatible avec les principes d'une « République une et indivisible ». Le plurilinguisme que la France préconise à l'extérieur ne serait pas convaincant si la même logique n'était pas appliquée à l'intérieur.

Mais la plus grande pierre d'achoppement qui guette le discours de la francophonie, c'est la manière dont on assume la mémoire du passé colonial. Beaucoup de Français semblent croire qu'il s'agit d'un acquis historique naturel dû au rayonnement culturel de l'Hexagone aussi bien qu'aux œuvres bienfaites de sa « mission civilisatrice ». Bien que la fin de la décolonisation en début des années 1960 ait coïncidé avec les débuts du mouvement francophone, je ne souscris pas à la vision simpliste selon laquelle la Francophonie serait une nouvelle forme de domination française. Mais je ne souscris pas non plus à la thèse selon laquelle la Francophonie serait née par un choix librement et spontanément consenti des ex-colonisés. Il est indéniable que sans l'expansion coloniale quatre siècles durant, le français n'aurait pas connu une diffusion si importante à l'échelle mondiale.

La question qui me hante depuis des années est de comprendre pourquoi et comment la République, qui se voulait héritière des idéaux de la Révolution, s'est construite comme un grand empire colonial. Je pense notamment à la troisième République et à l'œuvre de Jules Ferry, le père de l'École laïque républicaine en même temps que le promoteur des conquêtes coloniales des années 1880. Je pense aussi à Ernest Renan qui est aujourd'hui canonisé comme fondateur de la conception élective de la « Nation », bien que son idéologie raciste soit battue en brèche par Aimé Césaire dans son *Discours sur le colonialisme*. Je ne peux pas ne pas relever « l'amnésie » des Français, qui ne semblent pas encore avoir fait leur deuil du passé colonial. L'actuel débat sur la torture pendant la guerre d'Algérie montre combien est difficile le travail de la mémoire sur cet « impensé » de l'histoire. Il ne faut cependant pas faire l'impasse sur la question du « colonialisme républicain », sous le prétexte de la lutte qui s'impose d'urgence face à un impérialisme américain dictant une mondialisation sauvage. C'est là une étape incontournable de notre réflexion sur l'histoire de la « modernité » mondialisante de l'Occident, pour que la Francophonie, dans sa version *postcoloniale*, dépasse la logique du « choc des civilisations » et devienne un véritable vecteur du dialogue des cultures.

Cette question de la mémoire n'est apparemment pas portée à l'ordre du jour du présent colloque. Mais nul n'ignore que l'histoire de l'Asie de l'Est est marquée par de nombreux conflits et hostilités dont le Japon a souvent été l'acteur principal. Je voudrais donc féliciter les organisateurs du colloque pour leur initiative courageuse de réunir, par le moyen de la langue française, Coréens, Chinois, Taïwanais et Japonais, sans oublier les Français qui s'intéressent aux histoires et cultures de notre région. Il s'agit d'une nouvelle tentative d'extension de la communauté intellectuelle francophone en Asie de l'Est, cinq ans après le IX^e Congrès mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français que nous avons accueilli en 1996 à Tokyo.

Argyro PROSCOLLI, Maître de conférences, Université d'Athènes

*Définir les objectifs d'enseignement/apprentissage d'une Lé.
Eclaircissements terminologiques.*

Résumé :

La problématique de cette intervention provient des préoccupations de pédagogiser (rendre compréhensibles et accessibles) certaines notions didactiques et plus précisément celles qui ont à faire avec les objectifs, en fournissant des critères de sélection adéquate des objectifs d'enseignement d'une Lé parmi les propositions officielles existantes (depuis les Programmes d'études jusqu'aux instructions des manuels d'enseignement de la langue), et des pistes de différenciation des objectifs d'apprentissage de la langue (selon les directives de la Pédagogie Différenciée).

Mots-clés :

Objectif, compétence, programme d'études, enseignement, apprentissage.

Il est communément admis que toute action a toujours un objectif. De même, l'action éducative se fixe des objectifs qui permettent de se projeter dans l'avenir : envisager les apprentissages recherchés. Depuis plus d'un demi-siècle, la notion d'objectif se trouve au centre de la réflexion pédagogique. Or toute une série de questions se pose toujours : Qui définit les objectifs ? Doit-on parler d'objectifs d'enseignement ou d'objectifs d'apprentissage ? L'enseignant peut-il choisir ses objectifs ? Si oui, à quoi peut-il recourir ? Aux matériels didactiques¹, aux textes officiels, à des recommandations d'ordre didactique ? À quoi servent les objectifs ? À déterminer des contenus d'enseignement ? À gérer l'acte d'enseigner ? À contrôler la tâche et la contribution des enseignants et des apprenants ?

¹ Les objectifs des apprentissages envisagés y sont annoncés dans l'introduction ou dans le corps.

Autant de questions auxquelles nous allons essayer de fournir des éléments de réponse.

1. Eclaircissements terminologiques

Évoquer la polysémie du terme objectif est inévitable et - peut-être - nécessaire pour recouvrir l'ensemble des acteurs impliqués et des actions visées. Birzea met en évidence le « désaccord terminologique » entre les auteurs. De Landsheere donne 39 acceptions de ce même mot. (Richeterich, 34) Plusieurs raisons sont à l'origine de ce désaccord : On raisonne tantôt en termes d'objectifs d'enseignement tantôt en termes d'objectifs d'apprentissage. Ils peuvent être formulés de manières diverses : en termes de connaissances, de savoirs, de savoir-faire, de comportements, de contenus linguistiques, communicatifs, de compétences... Ils sont définis de façon soit explicite, précise, opérationnelle, soit implicite, générale, vague. Ils se réfèrent à des moments de l'enseignement / apprentissage divers (on a des objectifs à court ou à long terme). Plusieurs institutions et bon nombre de personnes sont impliquées dans la formulation et l'utilisation des objectifs : les enseignants, les apprenants, les auteurs de matériels didactiques, les spécialistes (didacticiens / didactologues), les responsables de l'éducation... Ce même désaccord explique, par ailleurs, « la multiplication et la surabondance des termes qualifiant l'objectif si bien qu'il est parfois très difficile de s'y retrouver : objectif terminal, objectif complémentaire, intermédiaire, global, de performance etc. De plus, des imprécisions dans la définition même de chacun de ces termes ne font qu'ajouter de la confusion. » (Lebrun & Berthelot, 105)

Selon Hameline, un *objectif* « est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage » (1979, 98). Les objectifs visent l'acquisition / développement de compétences dans une discipline et se définissent en termes de résultats attendus, de comportements observables. Leur définition doit s'adapter à une situation d'enseignement donnée, et donc prendre en compte ses composantes, à savoir le public visé (en termes d'âge et de niveau d'apprentissage), la durée et rythme de l'enseignement (ordinaire, intensif...), le moment du cursus scolaire... Enfin, ils sont indispensables à l'élaboration des contrôles des connaissances.

Fixer des objectifs d'enseignement / apprentissage répond à la volonté de rationaliser l'acte d'enseigner et de mieux gérer l'action éducative (caractéristique de la pédagogie de la 2^e moitié du XX^e siècle). Les formes de cette rationalisation de l'enseignement (*alias* planification) sont le *syllabus*, le *curriculum* et le *programme d'études*. Le *Syllabus* pourrait être défini comme un programme ordonné des *contenus d'enseignement*, souvent d'ordre langagier, caractérisé par la prééminence de la matière à enseigner (logique de transmission de savoirs) et la notion de progression à suivre. Le *Curriculum* désignait ce qui était censé être enseigné / appris selon un ordre de

progression déterminé sur la base d'*objectifs* clairement et pertinemment définis et pleinement évalués. (Les contenus y sont déplacés en deuxième position.)

Actuellement, on raisonne en termes de Programmes d'études. Le *Programme d'études* représente une vision élargie des choses en matière d'enseignement / apprentissage car il favorise le développement de différentes composantes : langagières, cognitives, affectives, culturelles, éthiques... (Pour les Programmes d'études des Lé au collège et au lycée hellénique, voir www.pi-schools.gr/oldpi/greek/index.html).

Bien qu'on parle souvent d'objectifs d'apprentissage, les élèves sont rarement au courant de ce qui est censé représenter l'objet final de leur apprentissage. Il revient aux institutions, aux auteurs de matériel, aux enseignants de les fixer et de les imposer, souvent de manière autoritaire.² En Grèce, même les enseignants ne se sentent pas sérieusement impliqués dans la définition ni dans le choix des objectifs de leur enseignement.³ De cette manière, « l'acquisition du contenu d'un manuel peut devenir, intentionnellement ou non, l'objectif, qui est ou non en rapport direct avec le but ultime de l'apprentissage » (van Ek 1981, 15). D'autant plus que, comme le signale Richterich, « les objectifs ne sont souvent pas explicitement formulés dans les matériels pédagogiques et ce sont les contenus, qu'on trouve résumés dans la table des matières ou en tête ou à la fin de chaque leçon, qui en tiennent lieu ». (Richterich, 43)

1.1. Objectifs d'enseignement et / ou objectifs d'apprentissage ?

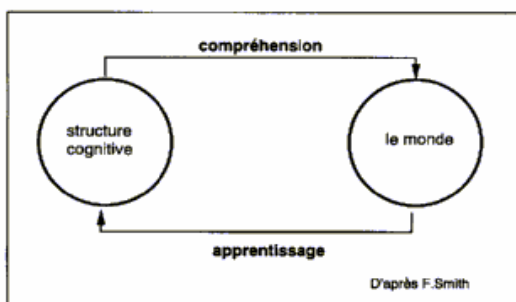
Si les notions d'enseignement et d'apprentissage sont souvent inséparables, elles ne sont pas identiques ni interchangeable. En quoi consiste la distinction entre ces deux termes ? *Enseigner*⁴ « c'est transmettre des informations de façon que les individus puissent apprendre de nouveaux savoirs, savoir-faire ou comportements » (...) tandis que « *apprendre*, c'est traiter ces informations de façon à devenir maître de nouveaux savoirs, savoir-faire ou comportements ». (Richterich, 36) Pour « apprendre », les deux langues, le français comme le grec, disposent d'un verbe unique qui renvoie à deux significations : s'instruire, apprendre pour soi et instruire, apprendre à quelqu'un quelque chose, donc enseigner. C'est peut-être ce qui amène à établir une tautologie entre enseignement et apprentissage.

² On sait aujourd'hui, à la suite des travaux de Louis Althusser, que, dans un programme, toute proposition d'objectif, reflète le choix idéologique, pédagogique, politique qu'elle implique.

³ Par ailleurs, il est à noter que –à l'exception des langues étrangères- la gratuité de l'éducation en Grèce impose le manuel didactique unique pour les différentes disciplines aux trois niveaux de l'enseignement. Ce manuel est rédigé et édité sous le patronage et grâce à la subvention du Ministère de l'Éducation et selon les *curricula* existants. Cette pratique en impose une autre : celle de l'enseignant qui, délivré de sa tâche de recourir au Programme d'études pour planifier son enseignement, ne fait que choisir son matériel didactique. C'est ce qui amène Mavrogiorgos à parler de « prolétarisation de l'enseignant ».

⁴ Vient du latin *insignire* qui vient lui-même de *signare* : placer un signe distinctif, un *signum*.

Une autre tautologie à éviter est celle qui considère *l'apprendre* comme synonyme du *comprendre*. Selon F. Smith, on peut parler de compréhension quand on arrive à donner du sens au monde à la suite d'opérations mentales qu'on élabore sur la base des structures cognitives que l'on possède. (P. ex. J'ai compris pourquoi le billet de vol pour Paris était beaucoup moins cher avec telle compagnie aérienne qu'avec telle autre : on vous oblige à faire une escale de 5 heures dans une grande ville.). Du moment que notre structure cognitive se révèle incapable de donner du sens au monde, il y a nécessité d'apprentissage, ce qui a pour conséquence une modification de la structure cognitive initiale. « La structure cognitive s'efforce de donner sans fin du sens au monde (la compréhension) et l'apprentissage conduit à une réorganisation et à un développement de cette structure. Chaque fois que nous ne comprenons pas, nous sommes motivés pour apprendre. » C'est ce qui amène Smith à signaler « une symétrie entre l'apprentissage et la compréhension, avec un processus cyclique sans fin ». (Develay, 98)



Comme s'il suffisait d'enseigner pour que les élèves apprennent, alors qu'il est possible d'apprendre sans enseignement, tout comme on peut suivre un enseignement sans rien apprendre. Certes, établir une équivalence entre ces deux termes est ce qui est recherché, l'optimum. Or, ce que j'enseigne à mes élèves n'est pas forcément appris par eux. Il n'est pas évident de contrôler les apprentissages réalisés de manière explicite ni exhaustive. Richterich repère trois différences fondamentales entre enseigner et apprendre :

L'enseignement est *unique* : l'enseignant est seul en face de plusieurs apprenants et, pendant qu'il enseigne, il ne peut faire que cela. L'apprentissage, - quoique événement *singulier* - est *multiple* : parce que les apprenants sont nombreux et que chacun d'entre eux interprète et exploite les informations différemment, mais aussi parce que, pendant le processus d'enseignement, l'apprenant peut faire autre chose tout en apprenant ou enfin, parce que l'enseignement est une des sources d'apprentissage et non pas la seule (les apprenants peuvent toujours puiser des connaissances ailleurs).

Une fois l'information / connaissance transmise, l'acte d'enseigner se termine, tandis que l'apprentissage se poursuit de diverses façons (on ne saurait déterminer avec précision le moment de son achèvement). Qui plus est, les informations, une fois exposées, cessent d'exister pour l'enseignant alors qu'elles continuent d'être traitées par l'apprenant.

La présentation des informations par l'enseignant, même quand il les répète, se fait à des moments qui se suivent linéairement. L'apprenant doit intégrer toute nouvelle

information, dans des savoirs, savoir-faire, comportements déjà existants et reconstruire ses connaissances, autrement dit « créer de nouveaux ensembles qui mélangent l'ancien et le nouveau et se modifient constamment ». (Richterich, 36)

Malgré toutes les différences repérées entre ces deux termes, il reste un fait : il existe une étroite relation entre eux. L'enseignement est, comme le signale Gagné, l'ensemble des actions que fait le maître pour provoquer, inciter et soutenir l'apprentissage : l'objectif de l'enseignement est de provoquer l'apprentissage. Qui plus est, comprendre comment l'élève apprend est le fondement de l'acte d'enseignement. La fonction principale de l'enseignant n'est pas d'enseigner mais de veiller à ce que les élèves apprennent. L'enseignement devient ainsi un ensemble d'actes programmés et intentionnels, réalisés surtout par l'enseignant en collaboration avec l'élève, et dont le but est l'acquisition par le second de la connaissance et le développement de compétences diverses qui le rendront capable d'apprendre en permanence, de devenir une personnalité à part entière. C'est ce qui explique donc pourquoi objectif d'enseignement est utilisé comme synonyme d'objectif d'apprentissage.

2. Modes de formulation des objectifs

La formulation des objectifs devrait donner à tous les partenaires d'un projet d'enseignement / apprentissage des informations sur son contenu et ses caractéristiques.

S'agissant de la formulation des objectifs, Richterich signale à juste titre que le « quoi atteindre » devrait être nécessairement complété par le « pourquoi l'atteindre ». Et la formule « être capable de... » devrait être suivie d'un « parce que... ». Cette nécessité de justification a un triple avantage :

- a. elle oblige à chercher les données qui doivent légitimer leur choix ;
- b. elle aide à mieux comprendre le sens des actions d'enseignement / apprentissage qu'elles entreprennent ;
- c. elle facilite la négociation. (Richterich, 86)

C'est pourquoi elle devrait être claire et précise, ce qui peut s'avérer avantageux et favorable pour tous les acteurs impliqués dans l'enseignement / apprentissage.⁵ Or ce n'est pas toujours le cas. On remarque qu'elle peut aller de la définition en termes d'actions précises, exactement mesurables, à l'expression d'intentions générales.

Selon Lebrun et Berthelot, la formulation d'objectifs remplit deux fonctions : une fonction informative « car ils indiquent à l'apprenant ce qu'on attend expressément de lui », et une fonction planificatrice « car ils permettent à l'enseignant de planifier et

⁵ Ainsi l'enseignant arrive-t-il à mieux suivre et contrôler l'organisation de son enseignement et les progrès de ses apprenants. De son côté, l'apprenant sait exactement ce qu'il est censé savoir et savoir faire.

d'évaluer son système d'enseignement autour de l'activité de l'apprenant ». Ils émettent, par ailleurs, quelques réticences quant à la formulation des objectifs :

- elle est difficile, pénible et parfois ennuyeuse ;
- il est difficile de tenir compte dans les objectifs pédagogiques des dimensions plus subjectives de l'apprentissage ;
- l'application des objectifs s'exerce aisément pour les comportements mesurables mais difficilement lorsqu'ils se rapportent à des domaines complexes comme la créativité ;
- la programmation des objectifs pédagogiques conduit à une rationalisation pédagogique, laissant peu de place à l'initiative des apprenants ;
- l'utilisation d'objectifs peut amener à voir l'apprentissage comme processus morcelé et fragmentaire, excluant son aspect proprement mental. (Lebrun & Berthelot, 107)

3. Des types d'objectifs aux catégorisations des objectifs

Nous avons essayé de présenter ici les divers *types d'objectifs d'enseignement/apprentissage* des Lé, à l'intérieur de deux catégorisations désignées :

- la première, en termes techniques d'enseignement (détermination didactique qui répond au discours didactologique) et
- la seconde, en termes d'apprentissage (caractérisation / qualification du type de l'apprentissage visé ce qui correspond au discours didactique).

3.1. Objectifs définis en termes d'enseignement (type d'enseignement prévu)

Les objectifs de cette catégorie peuvent être définis en termes généraux et, dans ce cas, on parle d'*objectifs globaux*, d'*objectifs généraux*, d'*objectifs communs* ou de manière plus concrétisée, et il s'agit alors d'*objectifs spécifiques*.

Par les *objectifs globaux* on spécifie l'approche d'enseignement préconisée : p. ex. 'développer l'habileté à communiquer', 'apprendre la langue comme moyen de communication'.

Les *objectifs communs* se réfèrent à plusieurs disciplines scolaires et visent le développement de la culture générale ou des connaissances générales. P. ex. des 'données historiques et géographiques' sur la France représentent des objectifs communs entre le FLE et les matières d'histoire et de géographie ; l' 'aptitude à communiquer' est un objectif des Lé tout comme de la langue maternelle...

Les *objectifs généraux* prescrivent ce que tous les élèves doivent avoir appris en fin de cursus obligatoire et l'objet de l'apprentissage qu'ils préconisent est de caractère général : permettre le développement régulier, harmonieux et raisonné de l'apprenant (en tant que communicateur et apprenant) ainsi que l'épanouissement de l'apprenant sur le plan personnel et social (différents aspects de la personnalité : l'intelligence, l'aspect

culturel, artistique, social...), faire acquérir des compétences cognitives comme la logique, la programmation / planification, la résolution de problèmes, la compréhension de la langue. Ex. : 'Les élèves doivent apprendre à travailler en équipe', 'à développer les capacités de jugement / esprit critique', 'à prendre des décisions', 'à repérer les informations sur un support', 'à discuter de manière argumentée', 'à formuler' etc. En contexte d'enseignement apprentissage des Lé, il s'agit aussi de faire développer aux apprenants des *habiletés linguistiques* : compréhension orale et écrite, communication orale, production écrite...

Contrairement aux objectifs généraux, les *objectifs spécifiques* ou *terminaux* se réfèrent à un domaine précis ou encore à un sujet précis sans application ailleurs ; ils concernent donc les disciplines considérées séparément. Ils décrivent les comportements ou les types de performances attendus chez l'apprenant qu'on doit amener à utiliser les habiletés langagières à partir de situations de communication variées (p. ex. 'savoir présenter son opinion sur un phénomène social'), les types de discours (p. ex. 'être capable d'argumenter en (dé)faveur de quelqu'un en ce qui concerne son mode de vie'), de fonctions langagières appropriées. Voilà quelques exemples d'objectifs spécifiques :

- Au niveau phonologique : identifier un son / un groupe de sons ; comparer graphie / phonie.
- Au niveau morphosyntaxique : classer des mots d'après leur genre ; repérer les marques d'accords ; repérer les substitutions d'un terme...
- Au niveau lexical : classer les noms à tel ou tel champ notionnel (famille : père, mère, fille, fils...).

3.2. Objectifs définis en termes d'apprentissage (caractère de l'apprentissage visé)

Les divers objectifs de cette catégorisation sont retenus pour couvrir plusieurs aspects de l'enseignement/apprentissage des Lé.

Avec les *objectifs formatifs* on vise la formation morale, intellectuelle (capacités cognitives) et esthétique de l'individu / élève / apprenant.

Les *objectifs communicatifs* ou *de compétence communicative* sont d'importance majeure : il est généralement admis qu'il faut apprendre une Lé de façon qu'elle puisse être utilisée comme moyen de communication.⁶ Ils sont souvent désignés en termes d'*actes de parole* et distingués en *macro-* et *micro-événements* (Calliabetso-Coraca, 252-253).

⁶ Ils sont conformes aux postulats de l'Approche communicative, une approche méthodologique où l'acquisition de l'aptitude à communiquer (sans nécessairement passer par la langue) et le développement de la compétence de communication sont prioritaires.

Les *objectifs situationnels* visent une formation qui se réfère aux situations de communication dans lesquelles on souhaite et / ou on doit utiliser la Lé. La situation de communication se précise en termes de *contexte de la communication* (situations professionnelles, touristiques, académiques etc.) et de *registre* utilisé (situations d'oral en face-à-face ou en groupe, de lecture, de communication épistolaire, d'examen...)

Avec les *objectifs linguistiques* l'enseignant convoite la formation linguistique. Ils définissent, vaguement ou opérationnellement, ce que l'apprenant devra savoir de la langue, pour, dans le meilleur des cas, définir aussi ce qu'il va faire avec la langue.

Si les objectifs linguistiques représentent des connaissances déclaratives indispensables à la maîtrise du fonctionnement du système formel de la langue, les *savoir-faire linguistiques* et les *savoir-faire langagiers* correspondent aux connaissances procédurales tout autant nécessaires au développement d'aptitudes pratiques dans la maîtrise et l'utilisation de la langue. Il y a souvent un flottement dans leur utilisation par les didacticiens et les didactologues. Or leur distinction réside dans le qualificatif qui les caractérise. Voici quelques exemples qui pourraient se révéler plus éloquents quant à leur discrimination : la 'nominalisation et maîtrise du sens des mots dérivés d'après la terminaison' est un savoir-faire linguistique, tandis qu'on étiquettera comme savoir-faire langagiers 'marquer la fin de la phrase par un signe de ponctuation (point, point d'interrogation...)', 'organiser un récit...', 'faire des réservations', 'organiser des rendez-vous professionnels'...

Le développement de *savoir-faire* ou d'*objectifs fonctionnels / instrumentaux* vise à une insertion fonctionnelle optimale de l'élève / apprenant (meilleure adéquation à un contexte de formation / situations réelle de la vie socio-économique comme p.ex. en situation à un poste de travail). Ces objectifs s'avèrent incontournables, étant donné que nous admettons aujourd'hui que l'acte d'enseigner cumule deux fonctions, celles d'instruction et de production simultanément et, qu'il est censé multiplier les occasions de participation, de coopération, de négociation dans le monde des échanges. C'est d'autant plus nécessaire que les langues étrangères, de par leur nature-même, font partie de cette formation pré-professionnelle permettant une aptitude à l'emploi. Elles deviennent ainsi accompagnatrices d'activités construites en fonction d'objectifs variés qui n'auront pas la langue comme objet d'apprentissage mais la langue comme moyen d'action. Quelques exemples : 's'exercer à la lecture diversifiée', 'formuler des hypothèses à partir d'indices relevés et construire la signification par validation de ces hypothèses', 'rédiger un curriculum vitae', 'apprendre à remplir un formulaire', 'réaliser un questionnaire', 'prendre des notes lors d'une conférence', 'réaliser un entretien'...

Apprendre une Lé, c'est plus qu'apprendre à parler cette langue. C'est aller à la découverte de modes de vie différents, d'une histoire différente, d'une civilisation, d'une culture différente par rapport aux nôtres. Les *objectifs (socio) culturels* permettent cette

formation culturelle nécessaire à l'école, selon les principes du modèle humaniste. Par extension, les *objectifs interculturels* sont censés amener à l'acquisition d'une *compétence de communication interculturelle*. Il s'agit bien d'une étude qui est davantage que la maîtrise de la Lé qui devient ainsi un support pour la tolérance et l'acceptation de la différence.

Enfin, les *objectifs de capacité interactive* visent le développement d'habiletés d'interaction sociale.

3.3. Pertinence et exhaustivité des catégorisations des objectifs

Ces catégorisations ne peuvent prétendre ni à la pertinence absolue ni à l'exhaustivité. Tout d'abord, parce que tous ceux qui se penchent sur la notion d'objectifs ne semblent pas toujours d'accord sur leur appellation non plus que sur le contenu de chacune des catégories proposées.

3.3.1. Quand le spécifique n'exclut pas le général

La réalisation des objectifs d'enseignement d'une Lé (tout comme pour les autres matières) n'est jamais monolithique. Les objectifs spécifiques d'une discipline peuvent exercer leur influence sur les objectifs généraux de l'enseignement. C'est pourquoi, les divers objectifs peuvent et doivent être travaillés parallèlement et non pas séparément / indépendamment les uns des autres : les objectifs spécifiques du travail sur la langue (acquérir des *compétences communicatives langagières*) visent, en fin de compte, à l'acquisition des *compétences générales* (c'est-à-dire des objectifs généraux). Ainsi, l'objectif général "*A la fin de cette séquence d'apprentissage, l'apprenant doit être capable de formuler une invitation*" peut se voir préciser par des objectifs spécifiques comme *utiliser le type de production adéquate (orale / écrite), veiller à la longueur de la production, utiliser les registres de langue adéquats, soigner la présentation...*

3.3.2. Des objectifs périssent, de nouveaux objectifs naissent...

Par ailleurs, de nouvelles appellations apparaissent, vu les nouveaux besoins en matière d'enseignement. Ainsi parlons-nous, ces dernières années, d'*objectifs d'utilisation transdisciplinaire de la langue*⁷, où il s'agit de mettre la langue au service d'autres contenus et disciplines pour mener l'apprentissage à son terme par des activités cognitives complexes, impliquantes et diversifiées.

Actuellement, à la suite des travaux du Conseil de l'Europe sur l'apprentissage des langues, on raisonne de plus en plus en termes de compétences que l'apprenant/utilisateur d'une langue doit acquérir/développer. On distingue deux grandes catégories

⁷ cf. la notion d'interdisciplinarité, telle qu'elle est proposée dans les « Thématiques d'interconnexion des programmes d'enseignement » (Cross Curricular Themes, CCTs).

1. Les Compétences générales : Savoir, Savoir-faire, Savoir être et Savoir apprendre, et 2. Les Compétences communicatives langagières : Compétences linguistiques, Compétence socio-linguistique et Compétences pragmatiques.

À noter, par ailleurs, la correspondance entre *Objectifs généraux et Compétences générales* et *Objectifs spécifiques et Compétences communicatives langagières*.

On parle aussi d'objectifs d'enseignement qui visent au développement de *compétences* et de *stratégies d'apprentissage et de communication*.⁸ Nous avons retenu des compétences comme

- la conscience interculturelle
- la compétence heuristique ou à la découverte (apprendre à apprendre)
- la compétence plurilingue et pluriculturelle : il s'agit d' « aider les apprenants jeunes à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité et à développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres ». (Coste, 70)

Ces deux notions proviennent de problématiques qui considèrent qu'une sorte d'osmose de connaissances et de capacités interviennent entre langues voisines ; par conséquent, l'apprentissage d'une langue n'est pas indépendant de l'apprentissage antérieur ou simultané d'une (ou de plus d'une) autre(s) langue(s). Il existerait ainsi une part de savoir « transférable » d'une langue à l'autre.⁹

3.3. L'opérationnalisation des objectifs

Un objectif d'enseignement/apprentissage peut et doit se rendre *opérationnel*¹⁰ c'est-à-dire être formulé / défini de manière précise, avec clarté et pertinence de manière à comporter l'intention générale en termes d'actions et de définir quelque chose de mesurable et donc de directement évaluable. « Parler d'objectifs en termes opérationnels ne veut pas seulement dire qu'ils sont plus précis, plus efficaces mais qu'ils sont définis par les opérations de mesure qu'on peut effectuer afin d'attester de leur réalisation ». (Lebrun & Berthelot, 106) En d'autres termes, un objectif opérationnel doit correspondre à des comportements observables. P. ex. l'objectif 'comprendre un texte' n'est pas observable ; l'objectif 'répondre à des questions sur le texte démontrant qu'il a été compris' est observable" et donc opérationnel. (Ferguson 1976, 9-10). L'opérationnalisation des objectifs

⁸ Il est indispensable que l'apprenant puisse avoir recours à des stratégies d'apprentissage et de communication qui l'aident, d'une part, à apprendre plus ou autre chose, et, d'autre part, à se débrouiller dans n'importe quelle situation de communication.

⁹ On postule en effet qu'aucune expérience n'est totalement indépendante des autres, et que les processus et stratégies d'apprentissage de deux langues (ou davantage) n'opèrent pas de façon étanche. (Porquier)

¹⁰ On parle aussi d'*objectif de performance* ou encore *intermédiaire*.

- apporte un changement visible au comportement de l'apprenant.
- décrit / précise une opération que l'apprenant doit être capable de faire (actes de parole qu'ils devra être capable de maîtriser), les conditions dans lesquelles il doit la réaliser (repérer les situations dans lesquelles ils vont utiliser la langue étrangère), et les moyens nécessaires pour atteindre ce résultat.

Il importe de formuler avec précision tous les types d'objectif de façon à les rendre opérationnels, et par là, mesurables objectivement. Cette nécessité répond à la déontologie évaluatrice qui veut qu'on s'exprime de manière claire sur les tâches demandées. Voilà un exemple d'opérationnalisation des objectifs, exprimés de manière claire et explicite dans la consigne d'une activité proposée aux apprenants :

À la fin de telle séance d'apprentissage, et après avoir effectué x activités de ce type en classe, l'élève sera capable d'écrire, en z minutes, une lettre de réclamation à une entreprise de téléachats pour se plaindre des produits défectueux qu'il vient de recevoir en réponse à sa commande, en respectant les contraintes suivantes :

-ne pas oublier les formules d'ouverture et de clôture du courrier (en-tête et salutations finales) ;

-décrire la situation/le problème ;

-préciser l'objet de la demande ;

-demander une satisfaction/solution ;

-éventuellement, faire des suggestions.

L'utilisation de quatre temps de l'indicatif (présent, passé composé, imparfait et futur) est impérative.

4. Limites de désignation et repères de sélection des objectifs

Nous avons essayé d'évoquer ici quelques réflexions ayant à faire avec les limites de définition / formulation des objectifs d'apprentissage et aux précautions à prendre quand il s'agit de choisir, de désigner les objectifs de son enseignement.

- Tous les objectifs sont des représentations de l'avenir : ils prescrivent quelque chose qui se passera dans le futur. Or, comme on n'est jamais certain de les atteindre, ils représentent un pari, et de ce fait, ils sont plutôt suggestifs que prescriptifs. Par ailleurs, du fait qu'ils se situent en amont de l'acte d'enseigner, il faut les distinguer des résultats. Ces constatations ne signifient nullement qu'il soit inutile de préciser des objectifs d'enseignement. Tout simplement, comme dit Richeterich, « il est trompeur de vouloir les prendre pour la réalité ». (p. 18)
- Pour accroître les chances d'être atteints, les objectifs doivent être clairs et acceptés par les divers acteurs de l'enseignement (didacticiens, praticiens et apprenants). Car

- plus les objectifs sont définis avec précision et opératoirement, mieux les contenus d'apprentissage¹¹ et d'évaluation peuvent y correspondre ;
- plus ils sont identifiés et formulés vaguement et de manière générale, plus les contenus d'apprentissage et d'évaluation vont être choisis et élaborés librement, avec le risque d'inadéquation.
- Néanmoins, dans un cours de langue, la précision ne devient pas nécessairement garante des résultats souhaités. Car plus les objectifs sont précis, plus leur contenu est limité aussi. Ils peuvent ainsi empêcher l'enseignement et l'apprentissage de se dérouler / de se réaliser naturellement. Or, en classe de langue « avoir l'occasion de s'attarder, chercher, exploiter l'imprévu tout comme dans les situations de communication naturelles/ authentiques » est très important voire enrichissant même si cela fait perdre du temps. (Richterich, 156)
- Une fois les objectifs formulés, il est nécessaire de vérifier la cohésion de l'ensemble des objectifs et, évidemment, d'effectuer les corrections qui s'imposent.¹² Pour y arriver, Lebrun & Berthelot proposent quelques questions à se poser :
 - La liste des objectifs englobe-t-elle l'ensemble des tâches définies ?
 - Chacun des objectifs est-il nécessaire pour atteindre l'apprentissage fixé ?
 - Y a-t-il des objectifs formulés différemment mais ayant la même signification ?
 - Y a-t-il des objectifs inutiles car ils ne conduisent pas à l'acquisition d'apprentissages fixés ? (Lebrun & Berthelot, 114)
- Les objectifs définis à un moment donné peuvent être modifiés s'ils se sont révélés mal choisis ou périmés. À noter toutefois qu'un changement fréquent d'objectifs risque de perturber l'accomplissement du projet. (Richterich, 156)

Pour conclure...

Un enseignement des Lé sur objectifs doit être constamment soutenu et escorté par une *pédagogie de l'action* qui sache exploiter à bon escient l'imprévu (d'autant plus que l'aptitude à faire face à l'imprévisible est une des composantes de la compétence de communication) et une *pédagogie de la négociation* qui sache combiner rigueur et improvisation, structuration de la pensée et imagination créative, organisation méthodique et découverte par l'errance.

¹¹ À noter l'étroite relation entre choix / définition des contenus et choix / définition des objectifs d'apprentissage.

¹² Comme le signalent Lebrun et Berthelot, se limiter à la formulation d'objectifs sans se préoccuper du processus global dans lequel ils s'insèrent revient à un exercice de rhétorique (Lebrun & Berthelot, 104).

Bibliographie

- Calliabetso-Coraca P., 1995, *La Didactique des Langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, éd. Eiffel.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris : Les Editions Didier.
- Coste D., 1995, in *Langues et Curriculum. Contenus, Programmes et Parcours*, ELA, avril-juin, n° 98, Paris, Hatier.
- De Landsheere V. & De Landsheere G., 1975, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : PUF.
- Develay Michel, 2004, (1^{re} éd. 1992), *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, coll. Pédagogie.
- Hameline D., 1979, *Les objectifs pédagogiques en formation continue*, Paris : ESF.
- Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής Γ., 2001, *Μάθηση & Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Τόμος Α' ΜΑΘΗΣΗ, Αθήνα
- Proscolli Argyro, 1999, *Programmes d'enseignement et paramètres d'apprentissage des langues étrangères*, in «Planification des cours et des Programmes d'Études pour l'enseignement du FLE », Athènes : éditions de l'Université Ouverte Hellénique.
- Πρόσκολλη Αργυρώ, *Στόχοι κατά την ιδιοποίηση μιας ξένης γλώσσας*, Σύγχρονη Εκπαίδευση: Α' μέρος, Μάρτιος-Απρίλιος 2000, τεύχ. 111, σσ. 86-95 & Β' μέρος, Μάιος - Ιούνιος 2000, τεύχ. 112, σσ. 91-96.
- Proscolli Argyro, 2002, *Des Objectifs aux Compétences : Délimiter le quoi enseigner en classe de F.L.E.*, Athènes : Contact, mars, n° 21, 22-30.
- Richterich René, 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris : Hachette.

Axe II

Didactique du FLE :

Hypothèses théoriques, Problématiques actuelles et Pratiques de classe

Angélique ALBANOPOULOU, Anastassia FRANGOPOULOU, professeurs de F.L.E.

La formation des enseignants aux nouvelles technologies de l'information et de la communication

Résumé :

Ce rapport fait le bilan du programme de la formation des enseignants en service aux notions fondamentales de l'informatique qui fait, à son tour, partie du Programme Opérationnel de la « Société de l'Information » et qui a été mis en œuvre en Grèce pendant les années 2002-2003. On se réfère d'abord à l'organisation, aux structures administratives, aux finalités et objectifs atteints et à l'évaluation des résultats. Ensuite, notre intérêt est porté sur le développement nécessaire d'un niveau supplémentaire de formation se servant des Technologies de l'Information et de Communication (T.I.C.) en perspective avec les pratiques pédagogiques par rapport aux autres disciplines et en particulier celle des langues étrangères. Quelques réflexions sur ce qui pourrait constituer le contenu et les objectifs de ce deuxième niveau de formation disciplinaire sont développées à la fin de ce rapport.

Mots clés

Formation, technologie, éducation, société de l'information, formation disciplinaire, évaluation.

Introduction

Notre pays, suivant les directives communautaires du Conseil de l'Union Européenne de Lisbonne et tenant compte des initiatives lancées par d'autres pays européens dans le domaine de l'introduction des Technologies de l'Information et de Communication (T.I.C.) dans l'éducation, a fait quelques pas afin de poursuivre l'objectif suivant : l'équipement informatique d'un nombre d'écoles primaires et secondaires ainsi que la formation et l'équipement des enseignants.

La formation des enseignants aux T.I.C., c'est-à-dire l'acquisition des savoirs et des compétences y compris leur utilisation à des fins éducatives, fait partie des plans nationaux des pays européens et bénéficie même d'une attention accrue, ces dix dernières années, reflétant la prise en compte du rôle essentiel des enseignants dans le processus d'intégration des T.I.C. et d'innovations pédagogiques.

But du rapport

Ce rapport vise à faire le point sur la tentative du Ministère de l'Education Hellénique de mettre en oeuvre un programme national de formation aux technologies de l'information et de la communication des enseignants en service.

Il rend compte, dans une première partie, de la structure administrative du programme, compte tenu du caractère original d'une telle opération aussi compliquée et étendue qui découle de son caractère national. Il fait le bilan de trois périodes de formation effectuées depuis février 2002 : les apports, l'annonce des données statistiques concernant les enseignants de français et quelques éléments d'évaluation du programme.

La deuxième et dernière partie est consacrée à la suite éventuelle qui fixerait comme objectif le dépassement de l'aspect purement technique des formations dispensées en mettant l'accent sur des formations significatives et en particulier sur les pratiques pédagogiques innovantes.

1. Programme national de formation aux T.I.C. des enseignants en service.¹

1.1. Organisation Administrative

Cette opération, faisant partie du programme opérationnel « Société de l'Information et de la Communication » du 3^{ème} cadre communautaire d'appui, est dotée d'un budget de 89.661.162 € financée à 75% par des fonds communautaires et à 25% par des ressources financières du budget national.

Le programme national de formation des enseignants en cours d'emploi aux T.I.C. est le seul à être appliqué à une échelle aussi vaste et étendue par le Ministère de l'Education Hellénique (Υ.Π.Ε.Π.Θ.)

L'organisation administrative de ce programme présente un intérêt particulier vu le très grand nombre des enseignants formés ainsi que de tous ceux qui ont été impliqués d'une manière ou d'une autre dans toutes les étapes de l'organisation et du déroulement de la formation.

La supervision et le contrôle de tout le programme ont été assurés par un *comité central* de 4 membres auquel participaient un représentant du Ministère de l'Education,

¹ Le titre de ce programme en grec est : «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση»

qui est d'ailleurs *le bénéficiaire final* de l'opération, des représentants de l'Institut Pédagogique (I.P.) et de l'Institut de Technologie de l'Informatique (E.A.I.T.Y.) et enfin, un représentant du Programme Opérationnel « Société de l'Information ».

La formation s'est déroulée dans 2.350 *centres de formation* publics ou privés, qui remplissaient les conditions exigées, autorisés par le Ministère de l'Education. Les 5.548 *formateurs* ont été choisis suivant des critères concernant leurs compétences techniques et pédagogiques. Enfin, tout le processus de la formation a été surveillé par 58 *comités de formation régionaux* dont les membres ont été désignés par le Ministre de l'Education. Ce modèle d'organisation rigoureux visait à la décentralisation des fonctions administratives et des centres de contrôle.

Il faut souligner la contribution essentielle au bon déroulement de la gestion de ce programme d'un système de gestion électronique (MIS) élaboré par E.A.I.T.Y qui a permis le contrôle électronique du déroulement de la formation ainsi que la communication entre toutes les parties concernées.

1.2. Contenu de la formation

La formation dispensée en 48 heures avait comme objectif de familiariser les enseignants avec l'informatique. Elle a mis l'accent sur la connaissance des fonctions essentielles des ordinateurs et sur les caractéristiques techniques des logiciels conçus pour des usages professionnels (traitement de textes, tableurs et logiciel de présentation).

Quelques séances ont été également accordées à la présentation d'Internet et de ses multiples possibilités ainsi qu'à la démonstration de quelques logiciels éducatifs par discipline.

1.3. Finalités et objectifs atteints

Ce programme de formation prévoyait initialement deux phases :

- d'abord, *la formation*, de 76.000 enseignants en service au niveau primaire et secondaire *aux T.I.C.*,
- et ensuite, la certification des connaissances et des compétences acquises des 100.000 enseignants.

Pour contribuer à l'équipement électronique individuel des enseignants, une somme de 295 € leur est versée à la fin de chaque phase.

Le premier but a été atteint au bout de deux ans environ, de février 2002 jusqu'en juin 2003, en trois périodes. Quant à la procédure de certification, celle-ci n'a été réalisée qu'au niveau expérimental en juin 2003 et pour un nombre d'enseignants très restreint.

1.4. Quelques chiffres clés de la formation des enseignants aux T.I.C.

Il serait intéressant de voir quelques chiffres révélateurs concernant la formation des enseignants aux T.I.C. qui résultent d'une évaluation interne élaborée dans le cadre du programme:

Sur 126.000 enseignants des écoles publiques 75.600 travaillent dans le secondaire dont 3.315 comme professeurs de français. Ces derniers ont été intéressés à être formés autant que la majorité des autres disciplines.

Selon les résultats de ces trois périodes, on constate que 76.000 enseignants de toutes les disciplines ont déjà suivi ce premier programme de formation.

Le pourcentage de professeurs de Français Langue Etrangère (F.L.E.) qui y ont participé s'élève à 27%.

1.5. Constatations

L'évaluation a montré qu'il existe un certain mécontentement chez les enseignants centré surtout, d'une part, sur la densité de la matière enseignée par rapport au temps disponible et d'autre part, sur l'absence d'entraînement pratique nécessaire pour l'assimilation des connaissances acquises. Malgré ce fait, il y a eu une approbation générale qui se manifeste par la forte demande des enseignants pour le développement d'un deuxième niveau de formation.

Il est vrai que la plupart des enseignants revenus dans leur classe ont modifié peu ou pas du tout leur manière d'enseigner car comme pour le sport la maîtrise découle de la pratique et non l'inverse et le plus souvent cela se fait par imprégnation et imitation.

Il va sans dire qu'un 2^e niveau de formation aux T.I.C. est plus que nécessaire afin d'encourager les enseignants à modifier leurs attitudes et adopter des pratiques innovantes.

2. Réflexions sur un programme de formation disciplinaire aux T.I.C.

Au cours du premier programme, la formation s'est limitée à se familiariser avec l'informatique, en mettant l'accent sur la connaissance des fonctions essentielles des ordinateurs.

A ce deuxième niveau de formation des enseignants, partant de la constatation que les T.I.C. ne constituent pas une panacée, il apparaît important dans une première *partie théorique* de mettre l'accent sur l'interaction entre les technologies et l'enseignement / apprentissage de toutes les disciplines et en particulier celle du F.L.E.

L'objectif d'une *partie pratique* par la suite serait de guider les enseignants en formation à développer leurs compétences d'échange, d'initiative et de créativité.

2.1. Approche théorique

La partie théorique d'une part renforcerait et justifierait l'insertion des technologies au processus de l'apprentissage et d'autre part elle aiderait à l'élimination de quelques réticences encore existantes chez les enseignants concernant l'utilité des T.I.C. en classe de FLE.

Dans cette partie, il serait nécessaire de mettre l'accent sur :

- les principes des théories cognitives et des stratégies d'apprentissage ainsi que sur leur relation avec la technologie éducative
- le nouveau profil méthodologique de l'enseignement des langues étrangères qui en résulte et les nouvelles fonctions du rôle de l'enseignant et de l'élève ainsi que sur les principes d'organisation et de gestion de la classe
- les principes didactiques de l'utilisation pédagogique des T.I.C. et la promotion de l'interdisciplinarité
- les particularités du nouvel environnement interculturel de l'école et ce qu'il implique.

2.2. Approche pratique

Tenant compte de ce bagage théorique, les potentialités des T.I.C. et leur apport à l'enseignement des langues, seraient démontrés au cours de ce niveau de formation, dans une deuxième partie, par leur utilisation efficace dans la pratique éducative.

Les T.I.C. se prétendent modifier, d'une part, les modes d'accès à la langue et à la culture française et d'autre part, les modes d'accès aux ressources pédagogiques.

En d'autres termes, il serait nécessaire de mettre l'accent sur l'impact de nouveaux supports sur les environnements de communication, d'apprentissage personnel et d'enseignement qui s'offrent à l'enseignant.

Ainsi, il faudrait qu'au cours de cette formation, les enseignants soient encouragés à s'ouvrir à un dialogue universel au sein de la communauté éducative, à profiter également des possibilités d'échange avec d'autres collègues en temps réel et différé, à récolter enfin des informations sur Internet ou auprès des personnes-ressources à l'aide d'un réseau local (messagerie, chat, forums, visioconférence) sur des sujets pédagogiques, disciplinaires ou autres.

Durant ce niveau de formation, il serait souhaitable que les enseignants arrivent à adopter d'abord une démarche de recherche documentaire sur Internet et développer ensuite les aptitudes de triage des informations de qualité ainsi que de dimension pédagogique.

En outre, les enseignants seraient amenés à suivre certaines opérations afin de concevoir, élaborer, mettre en œuvre et évaluer des activités ou des projets en utilisant les T.I.C. en classe.

Planifier l'organisation d'un cours à l'aide des T.I.C., élaborer des fiches de travail appropriées, piloter un projet de production collective, disciplinaire ou interdisciplinaire, mettre en œuvre des projets de communication avec d'autres établissements éducatifs par un programme de jumelage électronique, seraient quelques pistes de travail à explorer.

Conclusion

Pour clore, nous tenons à souligner que la technologie offre des atouts considérables pour l'apprentissage d'une langue et d'une culture. La présence simultanée de sons, d'images fixes et animées et de textes, restitue l'aspect multidimensionnel de la langue, permet un véritable apprentissage en contexte et favorise le côté interculturel de la langue à enseigner.

Nous pourrions dire que loin de constituer une panacée les T.I.C. peuvent favoriser la mise en œuvre des pédagogies actives et contribuer à un enseignement de meilleure qualité. C'est surtout une question d'usages appropriés, car il faut savoir évaluer les limites de ces outils mais aussi leurs apports.

Bibliographie

- Atlan J., 2000, L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des T.I.C.E., disponible sur : <http://www.alsic.u-strasbg.fr>
- Bourguignon C., mars 1999, Multimédia : quels enjeux pour la didactique des langues ? Revue de l'EPI, n° 93
- Education et formation 2010-L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne, 3.3.2004, Bruxelles, Conseil de l' Union Européenne
- Europa, Η δικτυακή πύλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2004, Journal officiel de l' Union européenne ,disponible sur : http://www.europa.eu.int/index_el.htm
- Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe, [consulté en novembre 2004], Commission Européenne, disponible sur : [http:// www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
- Lancien.T., juillet 1997, Internet et l'enseignant : de l'information à la formation partagée, Le français dans le monde, n° spécial ,116-122
- Lancien T., 1998, Le multimédia - Didactique des langues étrangères, Clé International
- La formation initiale des enseignants et les Technologies de l'Information et de la communication (consulté novembre 2004), disponible sur : <http://www.iufm.education.fr>
- Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique, Plan d' action 2004-2006, 24-7-2003, Bruxelles, Commission des Communautés Européennes

- Rapport de la commission au conseil et au parlement européen. Penser l'éducation de demain. Promouvoir l'innovation avec les nouvelles technologies, 27.1.2000, Bruxelles, *Commission des Communautés Européennes*
- Βιδάκη Ε., 2002, Διαθεματική –Ολική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών: μια κριτική εκπαιδευτική έρευνα δράσης, *Πρακτικά Συνεδρίου Ρόδου*
- Βοσνιάδου Σ., Πως μαθαίνουν οι μαθητές, *Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco*
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*
- Καραγιάννη Ε., 2002, Η χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, *Πρακτικά Συνεδρίου Ρόδου*
- Μακράκης Β., 2002, Επαναπροσδιορίζοντας την έννοια του λειτουργικού αλφαριθμητισμού στην κοινωνία της πληροφορίας, της γνώσης και της μάθησης, *Πρακτικά Συνεδρίου, Ρόδος*
- Παϊζάνου Α.- Γαβριηλίδου Μ., Μάιος 2003, Εκπαιδευτικές πηγές και διαδίκτυο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου για τις ΤΠΕ, Σύρος*
- Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΚΤΠ)-Αρχική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας-Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, *Οκτώβριος 2000, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*
- Σπυρέλλης Ν. - Γεωργιάδου Α., Απρίλης 2003, Πορεία της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», *Ημερίδα της Ελληνικής Εταιρείας Επιστημόνων Η/Υ και Πληροφορικής*

Le métalangage de la traduction : apports et limites

Résumé :

Une initiation à la traduction, dans le cadre d'un cursus universitaire, doit, entre autres, fournir aux étudiants des outils conceptuels leur permettant de décrire, analyser et expliquer, avec des termes justes et précis, le processus de passage d'une langue à une autre.

Dans le cadre de cette intervention, nous examinerons :

- les différentes catégories d'écrits sur la traduction ;
- la place du métalangage de la traduction dans les divers manuels de traduction ;
- les divergences dans le métalangage de la traduction ;
- les limites entre un métalangage opérationnel et une « métalangue de bois »

et nous proposerons une utilisation raisonnée du métalangage de la traduction qui conscientise les étudiants à la démarche et aux procédés appliqués dans l'acte de traduire.

Mots-clés :

Glossaire, traduction, traductologie, procédés de traduction, manuels de traduction.

La traduction a-t-elle un métalangage spécifique ? Depuis plusieurs siècles, nombreux sont les auteurs ou traducteurs qui ont commenté l'opération traduisante (l'activité de traduire) ou le résultat de celle-ci (le texte traduit). La plupart de ces ouvrages de réflexion relèvent de la traduction de textes littéraires et religieux. Quant à la traduction de textes pragmatiques, à savoir de textes « qui servent essentiellement à véhiculer une information et dont l'aspect esthétique n'est pas l'aspect dominant » (Delisle, 1984, 22), le seul métalangage qui est utilisé concerne la réussite de l'acte de communication en fonction du contrat établi avec le donneur d'ouvrage : la traduction est « réussie » ou ne l'est pas, le « message passe » ou « ne passe pas ».

Steiner (1998, 327-330) regroupe en quatre périodes les écrits sur la traduction :

a) La première est « la longue période au cours de laquelle, du travail effectif du traducteur, se dégagent directement analyses et conclusions marquantes » (Steiner, 1998, 327). Cette période qui comprend des écrits de traducteurs qui commentent leur pratique a une orientation empirique manifeste.

b) « La deuxième étape est celle de la théorie et de la recherche herméneutique » (Steiner, 1998, 328). Les auteurs ont une orientation philosophique (Schopenhauer, Walter Benjamin), littéraire (Paul Valéry) ou linguistique (Humboldt) et ancrent le questionnement sur la nature de la traduction dans un contexte philosophico-poétique.

c) L'engouement pour la traduction automatique a suscité, autour des années quarante, les premiers discours scientifiques décrivant l'application de la théorie linguistique et de la statistique lexicale en traduction. Après une période d'enthousiasme, la traduction automatique fut vivement contestée et son efficacité mise en cause. Les recherches ont repris en Europe, dans les années 80, afin de traduire les divers textes et règlements dans les langues des pays membres de l'Union Européenne.

d) Dans la quatrième période, « [...] l'étude de la théorie et de la pratique de la traduction s'installe à la charnière de disciplines confirmées et récentes » (Steiner, 1998, 329). Parmi les disciplines qui s'unissent pour éclaircir l'acte de traduire, Steiner cite la philologie classique, la littérature comparée, l'ethnographie, la sociologie des niveaux de langue, la rhétorique formelle, la poétique et l'étude de la grammaire. (Steiner, 1998, 330).

Chaque période emprunte son métalangage à la discipline dominante. Tant que les écrits sur la traduction étaient rédigés par des philosophes ou des linguistes, le métalangage utilisé était celui de la discipline de l'auteur. L'étude systématique des phénomènes de la traduction se constitue progressivement en tant que discipline et ses frontières s'élargissent. La *traductologie*¹, discipline carrefour par excellence, emprunte son métalangage à divers domaines scientifiques et, par conséquent, connaît une inflation terminologique. Pour conceptualiser et verbaliser la pratique « il ne faudra pas reculer devant un certain éclectisme théorique » (Ladmiral, 1994, 215). Le métalangage éclectique de la traduction se compose de notions empruntées à une dizaine de domaines. Delisle en fait le relevé et cite certains exemples :

« la théorie de la traduction (compléments cognitifs, création discursive), la linguistique générale (signifiant, syntagme), la linguistique différentielle (transposition, étoffement), la grammaire (adjectif de relation, aspect), la rhétorique (personnification, métaphore), les techniques de rédaction (restructuration, économie), la pédagogie (objectif général, objectif spécifique), la terminologie (fiche terminologique, langue de spécialité), la

¹ Ladmiral sera, avec Berman, l'un des premiers théoriciens à utiliser le terme de « traductologie » (J.-R. Ladmiral, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, première édition en 1979 dans la Petite Bibliothèque Payot, n° 366).

documentation (répertoire, aides à la traduction) et l'analyse littéraire (explication de texte). »

(Delisle, 1993, 53)

Actuellement, la traductologie s'est autonomisée et fait partie des cursus universitaires. Les filières universitaires légitiment les savoirs et les compétences dans ce domaine et qualifient les futurs spécialistes de la discipline.

« Disposer d'un métalangage précis [...] apparaît comme une condition sine qua non pour enseigner convenablement la traduction à l'université et pour rendre compte du caractère spécifique de cette activité complexe. »

(Delisle, 1998, 185)

Que ce soit dans le cadre d'une formation professionnelle ou d'une initiation à la traduction, cet enseignement universitaire doit disposer de termes appropriés afin de :

- décrire le processus de traduction et distinguer ses étapes ;
- nommer les procédés utilisés et identifier leurs résultats, cibler les stratégies, définir les figures de rhétorique ;
- inventorier et classer les fautes de traduction et les distinguer des fautes de langue.

Pour parler sur la traduction ou évaluer une traduction, il est nécessaire d'user d'un outillage précis. Les procédés ou les fautes de traduction sont repérables à partir du moment où l'on arrive à les nommer. L'utilisation d'un métalangage sur la traduction est donc indispensable dans le cadre d'un enseignement universitaire.

Deux questions résultent de cette constatation :

- Si l'on s'accorde sur l'utilité d'un métalangage de l'enseignement de la traduction, à quel moment doit-il s'enseigner ?
- Puisque la terminologie est loin d'être normalisée, comment définir le métalangage à enseigner ?

Pour ce qui est de la première question, il est important d'inculquer de bonnes habitudes aux étudiants, même dans le cadre de la traduction pédagogique. La traduction, telle qu'elle se pratique à l'Université, se limite souvent à des exercices de thème-version sans aucune explication théorique préalable. Il faut habituer les étudiants, dès leurs premiers contacts avec la traduction, à utiliser un métadiscours opérationnel, permettant d'expliquer le processus, classer les procédés, nommer les stratégies et cibler les fautes de traduction.

Dispose-t-on de tels outils conceptuels ? Nous avons souligné que la traductologie est une discipline jeune dont la terminologie est encore en voie de constitution. Le recours à un métalangage difficile à circonscrire ne va-t-il pas compliquer la tâche des étudiants soumis aux exercices de traduction ? Quelle est la terminologie utilisée dans le

cadre de l'enseignement de la traduction ? Et quelle est la dose minimale de connaissances traductologiques jugée nécessaire ?

Pour tenter de répondre à ces questions, Delisle a mené une étude portant sur 88 manuels d'enseignement de la traduction didactique et professionnelle publiés en Angleterre, au Canada et en France depuis les années cinquante (1998, 185-242). Sur les 88 titres de son corpus « 16 seulement renferment un glossaire ou un vocabulaire, soit un sur six » (1998, 192). Dans ces 16 manuels, 1 419 termes ont été dénombrés qui correspondent à 838 notions. Chaque auteur de manuel inclut dans son ouvrage les termes qui lui semblent utiles. Ces choix semblent être très subjectifs, étant donné que sur les 838 notions, 38 seulement forment un tronc commun dont 23 figurent dans le glossaire de la *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (1958). On retrouve des procédés de traduction tels qu'ils ont été définis par Vinay et Darbelnet (*transposition, chassé-croisé, modulation, adaptation*, etc.). Ainsi que le note Larose, « La terminologie [comparatiste] employée dans le livre [...] est aujourd'hui largement répandue en traduction. » (1992, 16). Il en est de même pour les termes de linguistique ou de grammaire relativement classiques (*anaphore, aspect*, etc.).

Une recherche de bien moindre envergure, menée avec Maria Papadima, nous a permis de confirmer les propos de Delisle. Nous avons dépouillé 30 manuels², allant de 1968 à 2004, dont la majorité avait été éditée dans les années quatre-vingt-dix. Nous nous sommes contentées d'analyser les manuels traitant exclusivement de la traduction de textes littéraires étant donné que c'est elle qui génère davantage d'écrits.

Notre corpus se compose de manuels représentatifs que l'on trouve sur le marché hexagonal (pour le français en couple avec l'anglais, l'espagnol, l'italien et l'allemand). Nous y avons observé une forte prédominance de l'anglais suivi de l'espagnol (publications récentes). En ce qui concerne le grec, nous avons analysé les manuels parus chez les éditeurs grecs.

Globalement, deux démarches différentes s'en dégagent :

- les manuels purement « anthologiques », comprenant des textes traduits ou à traduire, accompagnés de commentaires sur les difficultés lexicales et grammaticales ;
- les manuels « traductologiques » (cinq titres), présentant une réflexion théorique et l'illustrant par des exemples de traduction.

Le métalangage de la traduction est beaucoup plus présent dans les manuels « traductologiques » : sur les cinq manuels, trois comprennent des index mentionnant les

² L'analyse de ces manuels a été présentée, sous forme de communication affichée (poster), au colloque de l'EST (European Society for Translation studies) à Lisbonne, en septembre 2004.

pages où figurent les principales notions exposées. Ces index renvoient également à des notions grammaticales (*gérondif, infinitif* in Grellet, 1993) ou stylistiques (*euphonie, rythme* in Ballard, 1992).

Quant aux manuels « anthologiques », deux seulement comportent un glossaire indépendant (notions de linguistique *connotation, dénotation*, mais également procédés de traduction *transposition* in Chuquet, 1990). Il est intéressant de noter que dans *La traduction littéraire guidée* (thème - version / espagnol - français, édité en 2004), le petit glossaire de la traduction inclut onze notions essentielles dans un tableau d'une grande clarté qui renvoie à des exemples dans les textes concernés.

Nous rejoignons les conclusions de Delisle qui constate que :

« une majorité de rédacteurs de manuels, si l'on en juge par leur 'silence métalinguistique', ne semblent pas accorder une importance prioritaire à la terminologie du domaine de leur spécialisation. »

(Delisle, 1998, 201)

Pourtant, la présence d'un glossaire dans un manuel édité en 2004 tout comme le métalangage employé par les auteurs de manuels traductologiques démontrent que la situation commence à changer. Parmi les changements, notons la publication du dictionnaire de la *Terminologie de la traduction*, édité en 1999, sous la direction de Jean Delisle, qui constitue un cadre de référence. Ce dictionnaire peut servir de guide afin d'éviter que la terminologie propre à l'enseignement pratique de la traduction soit étouffée par celle de la linguistique et de la grammaire.

Afin que le pouvoir d'explication de la traductologie augmente, il faut qu'elle ait recours à un métalangage systématique et rigoureux sur lequel tout le monde s'accorde. Un métalangage qui permette de tenir un discours sensé et qui facilite la communication entre enseignants et étudiants, et entre traducteurs.

Le métalangage doit être simple et rigoureux et ne pas se révéler plus complexe que les notions qu'il désigne.

Le métalangage doit être concret et appliqué à la pratique de la traduction.

Le métalangage doit être économique : sa fonction est un raccourci. Il faut éviter les redondances et les recouvrements sémantiques. Les termes appartenant au métalangage sont des instruments, des outils qui doivent être précis afin d'être adoptés.

Dans un domaine situé à la croisée de plusieurs disciplines, il est important d'élaborer un glossaire permettant d'unifier et de fixer les acceptions des termes fondamentaux. Avancer vers une harmonisation du vocabulaire de la traduction, tant dans les manuels que dans la classe, permet de mieux cadrer un enseignement trop souvent intuitif.

Bibliographie

Ouvrages généraux

- *Delisle J., 1984, L'analyse du discours comme méthode de traduction, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa.*
- _____ 1993, *La traduction raisonnée, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa.*
- _____ 1998, *Le métalangage de l'enseignement de la traduction d'après les manuels, Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 185-242.*
- *Delisle J., Lee-Jahnke H., Cormier M., 1990, Terminologie de la traduction, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.*
- *Ladmiral J.-R., 1994, Traduire : théorèmes pour la traduction, Paris, Gallimard (1^{ère} éd. 1979, Petite Bibliothèque Payot).*
- *Larose R., 1989, Théories contemporaines de la traduction, Québec, Presses de l'Université du Québec.*
- *Lavault E., 2001, Le métalangage de la traduction en quête de sens, Métalangage et terminologie linguistique, Orbis/Supplementa, Tome 17, Louvain, Peeters, 887-898.*
- *Oseki-Dépré I., 1999, Théories et pratiques de la traduction littéraire, Paris, Armand Colin.*
- *Steiner G., 1998, Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction, traduit par Lotringer L. et Dauzat P.-E., Paris, Albin Michel.*
- *Tomaszkiewicz T., 2004, Traduire la terminologie de la traduction, Contrastes, Mélanges offerts à Jacqueline Guillemin-Flescher, Paris, Ophrys, 315-324.*
- *Vinay J.-P., Darbelnet J., 1958, Stylistique comparée du français et de l'anglais, Paris, Didier.*
-

Manuels de traduction

Manuels anthologiques

- *Chuquet H., 1990, Pratique de la traduction (anglais ↔ français), Paris, Ophrys.*
- *Garnier F. et Noyaret N., 2004, La traduction littéraire guidée du premier cycle aux concours (espagnol/français - français/espagnol), Nantes, Editions du Temps.*

Manuels traductologiques

- *Ballard M., 1992, Le commentaire de traduction anglaise, Paris, Nathan.*
- _____ 2003, *Versus : la version réfléchie (vol. 1 Repérages et Paramètres), Paris, Ophrys.*
- *Grellet F., 1995, Initiation au thème anglais (The mirrored image), Paris, Hachette Supérieur.*
- _____ 1993, *Initiation à la version anglaise (The word against the word), Paris, Hachette Supérieur, (1^{ère} éd. 1985).*
- *Perrin I., 1996, L'anglais : comment traduire, Paris, Hachette Supérieur.*

Georges ANDROULAKIS, Professeur Adjoint, Université Hellénique à Distance

Préliminaires et hypothèses d'une recherche à grande échelle sur la présence et l'impact du français dans la Grèce actuelle : une forme de médiation, au service de la didactique du FLE.

Résumé :

Partant du principe que la présence et la perception d'une langue dans le contexte social influence grandement son apprentissage, il serait intéressant de révéler et d'évaluer de manière scientifique la situation actuelle du français dans la société grecque.

Cette recherche pourrait être collective et à moyen terme, et des enseignants de FLE en Grèce y seront mobilisés pour la collecte, l'élaboration, l'évaluation et la discussion des données.

La recherche étant en perspective, cette communication esquisse son cadre méthodologique et intentionnel s'efforce de soulever les questions fondamentales et de traiter des conditions préalables quant à son déroulement et à sa finalité.

Cette entreprise prend, à nos yeux, la forme de médiation entre l'objet langue/culture et le public qui est censé l'apprendre. A cette occasion, des réflexions et des éclaircissements sur cette notion de médiation interculturelle s'imposent.

Mots-clés :

FLE – Grèce – recherche sociolinguistique – représentations – médiation

1. Une recherche à dominante sociolinguistique

Une didactique « située » (pour emprunter ce terme à Daniel Coste, 2000) et localisée du FLE ne peut se permettre de se passer d'une recherche de longue haleine, stratégiquement organisée et structurée, sur la présence du français, dans tous ses états, dans l'espace concerné, où a lieu l'enseignement/apprentissage.

1.1. Pourquoi ?

Les raisons qui imposent la planification d'une telle recherche sont celles qui visent à établir le lien entre l'usage réel du français dans un contexte donné (à savoir, celui de la Grèce) et l'enseignement / apprentissage dans ce même contexte.

Plus précisément, des raisons particulières pour la recherche sur la présence du français en Grèce seraient :

- l'utilité didactique, notamment pour la construction de bases de données de documents authentiques, utilisables dans divers contextes didactiques ;
- l'éveil de la motivation des apprenants de FLE, par le biais de la reconnaissance et de la valorisation de la présence du français dans le contexte social ;
- par-dessus tout, la présence et l'emploi (même partiels, fragmentés ou majoritairement à l'écrit) du français en Grèce constituent une véritable raison pour son apprentissage.

L'hypothèse de départ d'une telle recherche serait que le français est bel et bien présent en Grèce, et même plus qu'on ne l'imagine (publicité, chansons, entreprises françaises en Grèce), et à coup sûr plus présent que d'autres langues « concurrentes » sur le marché de l'apprentissage des langues.

1.2. Comment ?

Cette recherche sur l'usage du français en Grèce se devrait d'avoir toutes les caractéristiques d'une recherche scientifique : une méthode bien établie et rigoureuse, une planification adéquate, l'interdisciplinarité de l'équipe de chercheurs, la représentativité du corpus, l'analyse pluridimensionnelle, qualitative et quantitative, des données recueillies (cf. Calvet & Dumont 1999)

Par ailleurs, cette recherche – action en réseau passera par la complémentarité et la complicité des chercheurs, des participants et des témoins, puisque les qualités et les intérêts se mêlent sur le terrain et c'est là que cela se passe...

1.3. Où ?

Par définition, la recherche sera effectuée sur le territoire grec, à travers de témoignages et de la collecte de données à la fois écrites et orales. Des médias transversaux seront sondés dans une recherche qui serait plutôt intensive qu'extensive.

Sur un certain nombre de territoires de taille réduite caractérisés par un contexte linguistique spécifique, des chercheurs créeront des noyaux de sensibilisation des agents sur place (des enseignants ou des pratiquants de français) et de multiplication de la finalité de la recherche. L'organisation de pilotage de la recherche sera l'Université Hellénique à Distance qui s'est chargée de financer une partie des activités de recherche ou bien de cofinancer, en tant que partenaire, des actions européennes à cet effet.

Bien sûr, des instances françaises et francophones seront sollicitées pour participer à la réalisation de cette recherche, dont le budget prévisionnel s'élève à 25.000 euros environ. Mais c'est le bénévolat qui sera le moteur principal de la recherche...

1.4. Quand ?

La conjoncture géo-linguistique mondiale, avec la montée inéluctable de l'anglais, la pression actuelle exercée sur le français, et les particularités du marché linguistique grec, liées à la transformation de la société grecque en une société multilingue, rend une telle recherche relativement urgente.

Cependant, une recherche sur la présence d'une langue dans un espace aussi vaste ne peut que constituer un projet à moyen terme. La planification préliminaire de la recherche que nous avons proposée auprès de l'organisation de pilotage prévoit une durée de trois ans de recherche, une fois que l'équipe sera mise en place et que les moyens seront disponibles.

1.5. Qui ?

La direction et la responsabilité scientifique de la recherche seront assurées par une équipe de trois universitaires provenant de sciences diverses (linguistique appliquée, sociologie, sciences de l'éducation). Les divers domaines et étapes de la recherche seront pris en charge par 5 ou 6 chercheurs, soit des doctorants, soit des participants à des équipes de programmes de recherche.

Sur le terrain, le relais sera pris par des agents divers, notamment des enseignants de français, qui seront informés et sollicités à cette fin.

1.6. Les volets de la recherche

Les objectifs et les volets de la recherche consisteraient, entre autres, à :

- découvrir ce qui reste de la tradition francophone et francophile du 19^e siècle, tant en idéologie qu'en langue ;
- évaluer les répercussions des stéréotypes et des représentations sur l'usage du français ;
- mettre en évidence l'état du français actuellement en Grèce, dans une gamme importante de domaines : arts, commerce, communication, visibilité et usage public du français en contexte hellénophone ;
- aborder les problèmes et les possibilités du paysage didactique du FLE en Grèce, tel qu'il est dépeint par ses agents d'enseignement.

2. La médiation culturelle revisitée : condition sine qua non et finalité suprême de la recherche

La problématique sur la notion de la médiation culturelle est avant tout celle qui doit alimenter le raisonnement et les décisions prises pour réaliser une recherche telle que nous l'avons décrite, dans les grandes lignes, ci-dessus.

La mise à l'essai de la notion de la médiation, tant en théorie qu'en pratique, nécessite une nouvelle approche critique de son contenu, notamment pour ce qui est de l'enseignement des langues/cultures.

2.1. Une hiérarchie à repenser

Dans sa version didactique la médiation nous semble régie par une hiérarchie marquante et paralysante. Sans jugement de valeur, on songe plus facilement à la médiation vers le haut, non pas vers le bas. Dans le cas de figure d'une classe de FLE en Grèce qui comprend des immigrés Albanais, la médiation se ferait volontiers vers la culture prestigieuse, la culture à faire acquérir. On ignore et on se désintéresse de l'apport potentiel de la culture dévalorisée ou stigmatisée, dans notre cas la culture albanaise, et on ne fait pas grand-chose pour établir sa relation avec la culture-source dominante / source (la culture grecque).

Deux enquêtes d'enseignantes que nous avons pu menées dans des classes différentes convergent, par exemple, sur la conclusion (provisoire) que les petits Albanais sont plus positifs à l'égard de la culture française que les apprenants Grecs de FLE dans les mêmes contextes.

2.2. Agir contre des extrémismes résistants

Une recherche sur une langue/culture « autre » constitue une première étape d'intervention. Or, un sentiment d'impuissance est éprouvé devant les limites de la fonction de médiateur en éducation. Il y a des attitudes extrêmes et ce dans les deux sens à l'égard de l'altérité. Nous avons proposé il y a quelques années (Androulakis, 2001) pour le français deux termes empruntés au grec pour nommer ces extrémismes : xénolatrie (en grec on dit souvent aussi xénomanie, notamment pour l'adoption sans réserves du mode de vie américain) / xénélasie (pour les attitudes et pratiques racistes d'exclusion ou d'expulsion des étrangers). Peut-on vraiment assumer le rôle de médiateur efficacement à l'égard de tels extrêmes et à l'égard de leurs vecteurs ? Il y a des enseignants qui relèvent cette difficulté, cet obstacle, leur impuissance à y remédier et la frustration qui en découle. Nous savons que ce n'est pas gagné d'avance... Mais pour prétendre agir sur les attitudes, ne devrait-on pas commencer par des actions, fussent-elles limitées et ponctuelles ? Médiation n'est pas méditation...

2.3. La médiation, un état d'esprit qui dépasse les comparaisons entre cultures

Dans la logique de la médiation, la question « universalisme ou relativisme » culturel nous paraît être une fausse question, une fausse piste. La question n'est pas, pour un enseignant grec de français, de focaliser sur les ressemblances ou sur les différences entre les deux cultures. L'interculturel se délite trop souvent dans ce comparatisme. La médiation n'est pas une question de deux cultures, ce n'est pas un ensemble de connaissances que l'on met en application pour arriver à tel ou tel résultat ... C'est un état d'esprit, c'est un ensemble de principes, un système d'interprétations. L'important n'est pas de focaliser sur telle ou telle culture précise, c'est le regard que l'on porte sur telle ou telle culture. C'est l'ouverture.

2.4. La médiation et l'exigence d'en faire une priorité politique et sociale

La médiation peut bien être une notion éducative et pédagogique, elle reste néanmoins avant tout une question relevant du politique et du social. Tant qu'il n'y a pas de volonté politique de travail de fond sur les droits humains et les valeurs démocratiques, le rôle du médiateur sera délicat. Les conditions dans lesquelles l'enseignant de français exerce son métier, aggravent cette difficulté. Se pencher sur ces conditions, tout en décadant l'objet – culture, est une priorité.

A l'égard du changement social profond apparu en Grèce dans les années 90, non seulement l'ordre politique et les instances éducatives, mais aussi l'intelligentsia ont été pris au dépourvu. Les universitaires ont réagi timidement et tardivement au flux migratoire du début des années 90. L'éducation et l'enseignement des langues en accusent le coup.

3. Aller voir ailleurs ou s'affranchir de l'instrumentalisme professionnel

En participant à une recherche sur la situation du français en Grèce, le professionnel de l'enseignement du FLE s'offre, à nos yeux, une occasion d'élargir sa vision pour mieux la recentrer sur son propre statut et sur l'objet de son métier.

Il ne faudrait pas oublier que la dimension éducative dispose aussi d'une certaine autonomie, à haute valeur symbolique. La Grèce est de plus en plus placée sous le signe de l'interculturel. On court le risque que le préfixe δια- (inter-) ne porte deux sens opposés... En tant que société nous nous mettons plutôt du côté de la séparation que de celui de la rencontre.

Il est temps de comprendre que le strict minimum professionnel, l'instrumentalisme dans notre formation et notre pratique d'enseignant ne peut plus suffire. Nous avons tous besoin d'un second souffle, la prise de conscience et la médiation peuvent nous l'offrir.

La recherche critique dans notre contexte est un premier pas. C'est un défi éducatif et social, mais aussi un défi personnel pour chacun et chacune d'entre nous.

Bibliographie

- *Androulakis, G., 2000, « Conception et pratique de l'enseignement interculturel du F.L.E. en Grèce : unité, diversité et un 'crash-test' contre l'enseignement de l'E.F.L.». Actes du Colloque La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, ACEDLE – Université Stendhal, Grenoble, p. 197-206.*
- *Androulakis, G., 2001, «La transformation d'une langue/culture d'émigration en langue/culture d'accueil : le grec et les Grecs, entre xénolatrie et xénélasie», in Zarate, G. (dir.) Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle. Caen : CRDP, p. 99-111.*
- *Androulakis, G., 2003, « La Grèce, terre d'accueil ou l'émergence d'un nouvel espace interculturel » in Gohard-Radenkovic A., Mujawamarija D. & Perez S., Nouvelles problématiques de l'intégration des minorités et émergence de nouveaux espaces socioculturels, Berne, Peter Lang, p. 137-149.*
- *Calvet, L.-J. & P. Dumont (dir.), 1999, L'enquête sociolinguistique, Paris, L'Harmattan.*
- *Coste, D., 2000, « Unité et diversité des didactique des langues dans l'espace francophone : quelque repères pour l'analyse ». Actes du Colloque La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, ACEDLE – Université Stendhal, Grenoble, p. 15-27.*
- *Demorgon, J. & E.-M. Lipianski (dir.), 1999, Guide de l'interculturel en formation, Paris, Retz.*
- *Paganini, G. (coord.), 2001, Différences et proximités culturelles : L'Europe. Espaces de recherche, Paris, L'Harmattan.*
- *Tanon, F. & G. Vermes, 1993, Qu'est-ce que la recherche interculturelle ? Volume 1 : l'individu et ses cultures, Paris, L'Harmattan-ENS.*
- *Zakharthouk, J.-M., 1999, L'enseignant, un passeur culturel, Paris, ESF.*
- *Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. (coord.), 2003, Médiation culturelle et didactique des langues, Graz, Conseil de l'Europe.*

Angélique ANGUELOPOULOU, Catherine CHRA, Professeurs de FLE

*La dimension interculturelle à travers les TIC en classe de FLE.
Approche théorique et pratique de classe*

Résumé :

Dans le cadre de l'enseignement du FLE, l'interculturel constitue une approche privilégiée qui initie l'apprenant à la culture de l'Autre tout en réfléchissant sur sa propre culture.

En ce sens, le matériau authentique issu de Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication permet une connaissance de la culture-cible qui va au-delà des représentations stéréotypées.

Mots-clés :

L'interculturel, la communication verbale et non-verbale, l'apprentissage de l'Autre, les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, la semi-autonomie de l'apprenant, l'interactivité, l'information, la consultation, la correspondance, la production.

Le monde dans lequel nous vivons nous pose chaque jour de nouveaux défis auxquels la pédagogie ne pourrait rester étrangère. Si nos sociétés sont en train de devenir toutes interculturelles et complexes, l'identité des individus s'enrichit en permanence de données relatives à leur origine, leur génération, leur formation, leur statut social, leurs contacts avec d'autres environnements culturels, les cultures se réapproprient des éléments nouveaux et se recomposent constamment.

Nous assistons donc actuellement à une résurgence de la question sur la diversité culturelle qui est devenue un enjeu majeur dans un grand nombre de sociétés du monde et spécialement dans la plupart des pays occidentaux, vu la présence des groupes

minoritaires issus de l'immigration. En effet, celle-ci a fait apparaître l'hétérogénéité culturelle au sein des sociétés, ce qui a remis en question l'éducation à orientation monoculturelle et ce qui constitue un enjeu pour son avenir.

Selon **M. Abdallah-Preteille**, la volonté d'appréhender les cultures n'est pas un phénomène nouveau dans l'enseignement, notamment dans le cadre du français langue étrangère. Cependant, dès l'avènement de l'approche communicative, l'acceptation de l'interrelation entre la langue et la culture implique la disparition de la culture comme élément autonome et le passage d'une culture dont nous parlons à une culture que nous pratiquons. Ainsi, comme tout discours, le discours sur la culture est inséré dans une situation de communication qui n'est pas neutre mais qui, au contraire, est caractérisée par un certain nombre de paramètres (qui parle, à qui, dans quelles circonstances, selon quelle intention, ...).

Dans cet état de choses, « au cours des années quatre-vingts l'interculturel entre graduellement en didactique des langues étrangères et modifie radicalement les modalités d'accès à la culture étrangère » (M. De Carlo 1998, 43). Il est désormais admis que la seule compétence linguistique n'est pas suffisante dans une perspective communicative. En conséquence, l'apprentissage de l'Autre passe aussi par la maîtrise d'une compétence culturelle et interculturelle qui implique dans ce domaine la nécessité de nouvelles approches et de multiples innovations concernant les contenus de l'enseignement ainsi que les finalités des apprentissages. C'est justement parce que cette compétence a pour but l'interdépendance enrichissante des cultures et qu'elle respecte la réalité des différences. En plus, qu'elle tient à l'égalité des cultures dans sa dignité, malgré les différences spécifiques de leurs traits.

L'interculturel constitue donc un des axes fondamentaux du projet éducatif, puisque nous nous voyons à travers *l'autre* et que tout effort de communication dans une langue/culture doit passer par la connaissance de *l'autre*. De ce fait, il implique que les différents partenaires d'un échange soient conscients de l'existence de diverses façons dont les membres de différents groupes se comportent ; cela permettra l'intercompréhension entre sujets ne partageant pas nécessairement la même « culture ».

À ce propos **M. Abdallah-Preteille** (cité par **M. de Carlo**, 1998, 40) définit l'interculturel comme « *une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle* »

En outre, **L. Porcher** (cité par **Androulakis**, 1999, 225) postule que « *l'interculturel prend en compte la diversité comme caractéristique des populations scolaires d'aujourd'hui, et s'appuie sur l'enrichissement mutuel des élèves. Ceux-ci, dans ces conditions, sont à la fois différents les uns des autres et identiques entre eux (notamment parce qu'ils sont des personnes humaines à titre exactement égal) : c'est dans un tel contexte que s'inscrit l'interculturel* ».

S'agissant des travaux du Conseil de l'Europe qui considèrent que la dimension interculturelle est une composante essentielle dans l'Europe d'aujourd'hui, ils traduisent aussi une volonté, en ce sens, en mettant les fondements du dialogue interculturel sur des propositions concrètes et des exemples de bonnes pratiques.

Suivant les constatations précédentes, nous estimons que la perspective interculturelle en éducation des langues étrangères nous amène à tenir compte de toutes ces variables, à les examiner et les analyser dans les contextes où elles se situent. Il s'ensuit que la démarche interculturelle pour l'enseignement/apprentissage d'une langue/culture étrangère impose que l'enseignant et l'apprenant prennent en compte l'existence de la culture cible, les valeurs d'autrui ainsi que sa communauté d'appartenance. Pour ce faire, nous considérons que le développement de la personnalité des apprenants constitue le principe fondamental du processus d'enseignement/apprentissage centrée sur les apprenants. Dans ce sens, la langue est considérée comme l'une des expressions de la culture et le langage est perçu au-delà de sa simple fonction de moyen de communication.

Par ailleurs, il faut souligner que dans cette conception de la compétence de communication interculturelle, il est indispensable que les partenaires d'un échange soient simultanément et/ou successivement à l'écoute l'un de l'autre. Elle est susceptible de se localiser à tous les niveaux du fonctionnement des interactions, sans se limiter aux différences de systèmes linguistiques (répertoires lexicaux, procédés morphosyntaxiques...) des interlocuteurs engagés dans la conversation. La variation culturelle peut aussi s'étendre à différentes données para-verbales et non-verbales. Cela nous amène à dire que, dans un échange, l'omission de ces paramètres peut provoquer des dysfonctionnements dans la communication. La découverte de ces paramètres en classe de FLE permet à l'apprenant de les identifier, de comprendre le fonctionnement de la communication et d'en tenir compte dans des échanges quotidiens en langue/culture cible.

Les échanges verbaux et non-verbaux sont donc constamment imbriqués, leurs signaux respectifs se complètent ou se contredisent, apparaissent simultanément ou successivement et même quand les interlocuteurs se taisent, le « non-verbal » continue à « parler ».

Il serait alors abusif de considérer la communication non-verbale comme un phénomène isolable de la compétence de communication interculturelle. Elle est au contraire un phénomène complexe, multidimensionnel qui utilise de multiples canaux. Elle est ainsi au centre de travaux en sciences sociales qui soutiennent que l'activité corporelle est la base de l'interaction sociale.

De plus, il faut signaler que les systèmes non-verbaux sont étroitement liés à la culture de chaque interlocuteur. Des signes non-verbaux considérés comme allant de soi,

pour chaque interlocuteur, souvent émis inconsciemment, jouent un rôle essentiel dans la manifestation de ses attitudes et de ses intentions en servant d'indices comportementaux et culturels.

D'après ce qui a été dit, nous constatons que les problèmes culturels et/ou inter-culturels rejoignent ceux de toute communication, réelle ou perçue, influencent et déterminent son contenu, en imposant réserves et nuances. De ce fait, l'acte de communication doit être envisagé dans sa conception interactive où les phases d'émission et de réception sont en relation de détermination mutuelle.

Soulignons aussi que concevoir l'altérité en classe de langue s'avère complexe, puisque l'autre n'y est généralement pas présent. Cette réalité nous amène à réfléchir sur ce que nous devons nous fixer, en tant que praticiens, pour objectif de l'enseignement/apprentissage de la langue-culture étrangère.

En ce sens l'approche interculturelle qui ne relève plus uniquement d'une éducation mais d'un véritable enseignement/apprentissage, s'analyse en éléments comme :

- « savoirs, au sens de connaissances relatives à d'autres sociétés ;
- savoir-apprendre, comme possibilité de développer la connaissance d'une société, sur la base de ce qui est connu, de s'informer par la recherche et le traitement de nouvelles données, c'est-à-dire comme capacité à identifier les informations et les sources d'informations pertinentes ;
- savoir interpréter et savoir évaluer, comme capacités à donner du sens à des objets culturels, quels qu'ils soient, à partir de cadres de référence (historiques, sociologiques, anthropologiques) ou de valeurs (comme celles qui fondent les droits de l'homme ; »
- savoir-être, comme capacité à suspendre ses jugements et à neutraliser ses représentations sur les autres, mais aussi en se décentrant par rapport à sa culture d'appartenance, de manière à la percevoir d'un point de vue extérieur, comparable au regard que portent sur elle des étrangers à cette communauté (J. C. Beacco, M. Byram 2003, 71).

De ce fait, l'approche interculturelle que nous proposons dans cette étude se définit par les traits suivants :

- enseignement/éducation centrés sur l'apprenant ;
- regard porté autant sur le contenu de l'apprentissage que sur la démarche opérée par l'apprenant pour s'approprier ce contenu ainsi que sur l'apprenant lui-même en tant que sujet/acteur de ce processus ;
- pratiques d'enseignement/apprentissage « authentiques » résultant des enjeux désirés par les apprenants ;
- démarche pédagogique visant à objectiver le rapport entre cultures maternelle et étrangère ;

- enseignement/apprentissage prenant en compte le plaisir d'apprendre.

En résumé, ce qui nous paraît essentiel, c'est qu'il s'agit d'une pédagogie qui doit s'appuyer avant tout sur la formation et la socialisation des individus.

Parmi la pléthore des supports utilisés en classe de langue/culture, nous estimons que l'insertion des outils et ressources issus de Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) semblent absolument présenter d'indéniables potentialités dans le contexte d'un enseignement du FLE centré sur l'apprenant, ses rythmes, ses besoins et ses « styles » d'apprentissage. D'ailleurs, les NTIC constituent une banque de données inestimables tout en permettant des échanges virtuels offrant des fonctions bien distinctes.

Tout d'abord, il y a une vingtaine d'années, leur implication dans les pratiques pédagogiques a provoqué des changements considérables quant aux méthodes de transmission des savoirs, aux nouvelles fonctions de l'enseignant, à l'évaluation des savoirs acquis, au degré de proximité ou de l'éloignement entre enseignant et apprenant. En effet, les NTIC grâce à leur fonction d'interactivité ouvrent à la didactique d'une langue étrangère des perspectives encourageantes, vu qu'elles rendent concret et motivant l'objet d'apprentissage.

Par ailleurs, à l'heure actuelle nous constatons qu'il n'est plus question de leur intégration ou non dans le contexte d'apprentissage des langues étrangères étant donné que les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication y sont déjà entrées. La question principale est plutôt de savoir de quelle façon les adapter afin qu'elles enrichissent véritablement le savoir et le savoir-faire des apprenants. D'une manière plus concrète, nous devons examiner comment ces outils pourraient renouveler les pratiques pédagogiques à orientation communicative interculturelle et dans quelle mesure ils sont capables, aux moyens de méthodes appropriées, d'ouvrir de nouveaux champs d'exploitation pédagogique.

D'une part, il nous paraît primordial de signaler globalement que leur usage dans les pratiques éducatives facilite les apprenants à :

- 1) Développer la réciprocité et la collaboration ;
- 2) Encourager un apprentissage actif et enraciné ;
- 3) Donner une rétroaction rapide et significative ;
- 4) Consacrer le meilleur de son temps à la tâche ;
- 5) Formuler des attentes élevées et gratifiantes ;
- 6) Respecter la diversité des talents et des manières d'apprendre;

(Chickering et Gamson, 2004)

S'agissant plus particulièrement de l'enseignement des langues étrangères, telle du FLE, nous supportons que les apports innovants des NTIC privilégient la communication, la consultation, l'information, la documentation, la correspondance, la production, la remédiation ainsi que l'acculturation dont chacune impose des démarches et des approches particulières au plan pédagogique.

De plus, chaque enseignant soucieux d'insérer ces outils dans ses pratiques de classe doit partir du postulat suivant. « *L'autonomisation des conduites d'apprentissage/acquisition de l'apprenant a sa place dans la didactique face à un groupe/classe et va de pair avec l'autonomisation du rôle de l'enseignant. En effet, l'enseignant doit pouvoir aider le groupe-classe par des activités modulables, selon l'objectif visé ou modifié* » (**Henri Portine**).

D'autre part, en ce qui concerne la définition de Nouvelles Technologies de l'Information et de Communication, elles qualifient « *un produit interactif ou un service qui mêle, grâce à une traduction en langage informatique des données jusqu'ici exploitées séparément : du texte, des sons, de la vidéo, des photos, des dessins* » (**F. Leslé, N. Macarez**, 1998, 3).

À titre indicatif nous citons certains de ces supports originaux et puissants hors et en ligne tels que la vidéo authentique (journal télévisé, documentaire, film, pièce de théâtre, publicité), les jeux vidéo, les cédéroms grand public et plus précisément, les cédéroms ludo-éducatifs, les encyclopédies numériques, les cédéroms de connaissance ou documentaires ainsi qu'Internet. Quant à leurs caractéristiques, nous pourrions considérer que l'agencement et la mise en relation des documents textuels, sonores, visuels et des séquences vidéo permettent la contextualisation des connaissances et contribuent par conséquent à la meilleure compréhension d'un document donné.

Certainement la multicanalité et la multiréférentialité ne sont pas des attributs en exclusivité de tous ces supports, dans le cadre d'une classe « classique » ainsi que dans le contexte d'un apprentissage en semi-autonomie, mais nous constatons que « *leur vraie originalité réside dans le fait qu'ils marient authentique et didactique* » (**T. Lancien**, 1998).

Pour ce qui est de l'authenticité, notion clé dans le cadre d'un enseignement à visée communicative interculturelle, chaque enseignant soucieux de tirer profit des NTIC doit sélectionner du matériel authentique et non fabriqué à des fins éducatives. Cela l'aide, entre autres, à faire exploiter, auprès des apprenants, des éléments culturels importants, selon les difficultés linguistiques des documents exploités et le niveau de ses apprenants, tout en les confrontant à la langue cible telle qu'elle se parle dans le pays dont ils apprennent la langue.

Notamment par l'intermédiaire des images animées, véhiculées dans ces supports, les signaux paralinguistiques tels que la hauteur de voix, le rythme de parole, les contours

de l'intonation, la position de l'accent, l'aspect mélodique de la segmentation du flux de paroles, les indicateurs intonatifs de tours de parole et les gestes quasi linguistiques remplaçant ou soulignant les éléments verbaux des personnages, transmettent une information étroitement liée à la culture quotidienne de « l'autre ».

Il faut également préciser que pour que l'enseignant familiarise le groupe-classe avec des éléments culturels de la langue cible, il doit plutôt puiser son matériel dans la vie quotidienne de l'Autre Français tel que : les Français et les sports, les transports, une journée typique des Français, les sorties, les réceptions, les salutations, les habitudes culinaires, la gastronomie. En effet, les faits de culture qui y trouvent leur place, implicitement ou explicitement, ce sont des situations auxquelles les apprenants se trouveront confrontés une fois arrivés dans le pays dont ils apprennent la langue.

Pour ce faire, nous estimons que l'usage de la grille proposée par **H. Boyer** (2001, 336-337) cerne par excellence la compétence socioculturelle « *c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux* » **S. Moirand** (1990, 20) tout en mettant en lumière la totalité de représentations de l'autre Français. En effet, « *cette grille distingue deux grandes strates de représentations partagées : la strate patrimoniale, mythologique, emblématique, « qui intègre les représentations particulièrement stables de la francité » et qui renvoie d'une part aux grandes mythifications historiques et culturelles « nationales » comme : « les grands événements », « les grandes dates », « les lieux de « mémoire », les personnages et les phases célèbres », « les grandes » œuvres et les « grands » auteurs ; et d'autre part aux traits d'identité collective : « les groupes de mots, les devises, les slogans, les mots-témoins, les Mots à Charge Culturelle Partagée, les personnages mythiques, les monuments, les biens de consommation, les produits culturels populaires », et la strate socioculturelle, qui intègre les représentations actuelles comme « les grandes représentations du vécu communautaire : de l'argent, de la famille, du travail, du corps etc. » plus instables et plus ou moins soumises au stéréotypage* » **E. Kotul** (2003, 118).

À partir de réflexions précédentes, il n'est pas absurde de postuler que les NTIC introduisent dans les pratiques pédagogiques des changements et qu'ils participent à l'évolution de la pensée interculturelle des apprenants.

Enfin par leur usage, le rapport avec l'Autre Français avec l'échange d'informations leur offre des modèles et des valeurs qu'il convient de considérer dans le processus d'acculturation des apprenants.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M., Porcher, L., 1996, Éducation et communication interculturelle, Puf, Paris.

- Androulakis, G., 2002, Éducation interculturelle et enseignement du FLE, Unité 4, La prise de conscience et la médiation interculturelles en classe de langue, EAP, Patras.
- Beacco, J., C., Byram, M., 2003, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Charitos, J., 2002, La technologie dans l'enseignement du français, Unité 1, Le document audiovisuel/télévisuel en classe de langue, Patras.
- Compte, C., 1993, La vidéo en classe de langue, Hachette, Paris
- De Carlo M. 1998, L'interculturel, Clé international, Paris.
- De Margerie, C. et Porcher, L., 1981, Des médias dans les cours de langue, Clé International, Paris.
- Gabarato, M.-C., Auger, N., Gardies, P., Kotul, E., 2003, Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, L'Harmattan, Paris.
- Galisson, R., 1991, De la langue à la culture par les mots, Clé International, Paris.
- Guinou, H., Éducation interculturelle et enseignement du FLE, Unité 1, Description de la culture et de ses rapports avec le langage dans l'optique de la didactique des langues, 2002, EAP, Patras.
- Lancien, T., 1986, Le document vidéo en classe de langue, Clé International, Paris.
- Leclercq, J.-M., 2002, Figures de l'interculturel dans l'éducation, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg Cedex.
- Leslé, F., Macarez, N., 1998, Le multimédia, Puf, Paris.
- Zarate, G., 1986, Enseigner une culture étrangère, Hachette, Paris.
- Revues :
- Contact+ : n. 3, 21.
- Dialogues et cultures n. 44, 2000, de la diversité, numéro préparatoire au Xe Congrès Paris 2000, FIPF, Paris.
- Le français dans le monde : n. 311, 316, 317, 324, 326.

Sites :

- www.fipf.com.actes2.htm
- <http://noe-education.org>
- www.ph-ludwigsburg.de/franzoesisch/overmann
- <http://www.rdc-fr.com/french/hotpotatoes>
- <http://www.adodoc.net/intro/visite.html>
- <http://fle.asso.free.fr>
- <http://platea.pntic.mec.es/~cvera/ressources/recursosfrances.htm>

ANNEXES

Activité d'attention au non-verbal.

Visionnement (sans son).

Durée prévue : 11 minutes.

Niveau : A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues

Objectif : caractériser autrui dans ses gestes, ses mimiques ses manières de dire sans passer par le verbal.

Consigne :

Lisez avec attention, pendant une minute, la grille photocopiée que nous venons de vous distribuer

Chaque fois que nous allons mettre l'image en pause (30 secondes), lors du visionnement sans son, vous devez faire correspondre les éléments non-verbaux visuels (gestes, regards, postures..) à un ou plusieurs éléments qui figurent dans la grille.

Laissez-vous guider par votre imagination.

Il y aura 4 images mises en pause.

Faites attention ! Plusieurs sentiments et/ou impressions peuvent correspondre à la même image.

Ensuite, chacune de vos réponses proposées doit être justifiée.

	1 ^{re} image	2 ^e image	3 ^e image	4 ^e image
La timidité				
La sûreté				
L'orgueil				
L'ennui				
L'embarras				
La joie				
Le bonheur				
L'orgueil				

Activité de français sur Internet

(Activité à orientation interculturelle et ayant pour sujet la gastronomie/les habitudes culinaires des Français).

Objectifs :

développer la compétence (inter)culturelle.

enrichir son vocabulaire.

Niveau : B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues

Durée prévue : une demi-heure environ

Un repas sympathique.

Vous préparez un repas pour vos amis à partir de recettes de cuisine française. Choisissez une soupe ou un potage, puis une charcuterie comme entrée, un plat de résistance (viande, volaille ou poisson), des légumes et un dessert.

Bon appétit !

Visitez www.saveurs.sympathiquo.ca/ (consultez Recettes au menu) et imprimez les recettes sélectionnées. Puis remplissez la grille.

	Soupe ou potage	Entrée
Nom de la recette		
Ingrédients		
Temps de préparation		
Cuisson		
Les raisons de votre choix		

Ioanna ANTONIOU-KRITIKOU ; Docteur en Linguistique - Chercheur à
l'Institut de Traitement du Langage, Ekaterini KOLOVOU ; Professeur de
FLE au 2^e Collège de Kessariani

La dimension interculturelle, un défi pour toute l'année : une expérience tentée en classe de F.L.E.

Résumé

L'objectif de cette intervention est de souligner l'importance de la mise en œuvre en classe de F.L.E. d'un enseignement interculturel. Pour s'ouvrir à la dimension interculturelle, nous proposons des activités aptes à informer les apprenants - tout au long de l'année - sur des aspects interculturels tout en développant leur compétence écrite et orale. De plus, nous présentons les étapes que nous avons suivies lors de l'application en classe de F.L.E. d'un projet interdisciplinaire qui a mis en valeur les productions personnelles des apprenants en français.

Mots-clés

F.L.E., interdisciplinarité, approche interculturelle, projet, pratiques, croyances, gestes, superstitions, coutumes, expérience

Introduction

Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques, «qui s'organisent selon des codes implicites, mais tout de même partagés, dont il faudrait dévoiler le fonctionnement pour les comprendre» (Carlo (de), 1998, 47). Dans les discours de spécialistes, une distinction est opérée entre culture cultivée et culture ordinaire. La culture cultivée est relative aux œuvres de l'esprit (la littérature, les Beaux-arts) et tend à l'universel, tandis que la culture ordinaire est partagée par les membres d'une société donnée et représente, non seulement "tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter d'une manière acceptable par les membres de cette société" selon W-H.

Goodenough (1964, 36), mais également tout ce qu'il faut savoir pour assurer l'intercompréhension et éviter les malentendus.

Le professeur de F.L.E. doit s'efforcer de tenir compte des œuvres de l'esprit d'une part et d'autre part, des réalités propres à la culture étrangère avec les évaluations qui leur sont habituellement attribuées (organisation familiale, hiérarchie sociale, attitudes et évaluations sociales, pratiques et représentations). Il faut en outre tenir compte "des conditions d'usage qui sont les siennes (gestes et mimiques qui lui sont liés, organisation spatio-temporelle plus ou moins spécifique de l'échange en face-à-face, rôles et relations conventionnels des interlocuteurs)" (Besse, 1993, 46). Or, l'expérience que le professeur a de la culture dont il enseigne la langue constitue un point essentiel.

Pour s'ouvrir à la dimension interculturelle, nous proposons d'introduire en classe de F.L.E. -tout au long de l'année et en parallèle avec le manuel- des activités aptes à informer les apprenants le moment convenable sur des aspects interculturels. Les textes littéraires/les poèmes, la peinture, les photos, la publicité, les bandes dessinées, les témoignages sur un sujet, les sondages, les expressions, les proverbes, les superstitions, les habitudes/croyances, les fêtes, les mythes, les gestes/mimiques, le cinéma, le théâtre, les chansons, la cuisine, les particularités de la francophonie, voilà un inventaire assez exhaustif capable d'inspirer un professeur de langue cherchant à introduire en classe un enseignement interculturel (Antoniou-Kritikou, 1999, 20).

Une approche explicite de la culture de la langue cible au moyen des activités de conceptualisation interculturelle prépare les apprenants à accepter et à mieux tolérer les différences étrangères. L'intérêt du professeur sera porté à aider les apprenants, au moyen des activités appropriées :

- à reconnaître l'altérité sans se confondre avec elle,
- à ne pas rester à la surface des représentations socioculturelles qui aboutissent à une stéréotypisation,
- à admettre qu'il n'y a pas une seule vérité, mais de nombreuses réalités interculturelles" (Calliabetso, 1992).

Amener les apprenants à penser en une langue étrangère et en ses pratiques culturelles, rien que pendant quelques heures hebdomadaires de pratique en classe, relève du défi. L'expérience tentée au 2^{ème} Collège de Kessariani a prouvé qu'il faut procéder à une ouverture sur d'autres pratiques en classe de F.L.E., si l'on veut conduire les apprenants à une pluriformité linguistique et culturelle.

Description d'un projet interdisciplinaire

Planification	Antoniou-Kritikou Ioanna, chercheur à l'Institut de Traitement du Langage
Coordination	Kolovou Ekaterini, professeur de français
Idée	Une fête: «La journée de la France»
Lieu	Le 2 ^e collège de Kessariani (lieu de travail) La Mairie de Kessariani (lieu de la fête)
Participants	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les élèves de la 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} année du 2^{ème} Collège de Kessariani qui ont choisi le français comme 2^{ème} langue étrangère ▪ Professeurs participants Tzovla Basso, Professeur de Grec moderne Hatziliadou Dido, Professeur de Grec moderne/d'Histoire Papadopoulou Alexandre, Professeur d'Education artistique (Dessin) Bakou Maria, Professeur d'Informatique Papastergiou Afrodite, Professeur de Musique
Matières impliquées	Le Français, l'Informatique, l'Histoire, l'Education artistique, le Grec moderne, la Musique
Moyens utilisés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le livre « Dans une classe active - Dossiers d'activités pour l'apprenant » (Voir Dossiers 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10) ▪ Le laboratoire d'Informatique (Word, Internet)
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Découverte de la France et des pratiques culturelles des Français ▪ Développement de la production écrite et orale en français chez des apprenants ▪ Introduction à la méthodologie de rédaction d'une lettre (invitation) ▪ Apprentissage des chansons françaises ▪ Création de dessins ▪ Application de l'approche interdisciplinaire ▪ Introduction à l'Informatique (traitement de texte, recherche de renseignements sur Internet, insertion des images de Clip Art ou d'Internet)

La France et les pratiques culturelles des Français ont été abordées d'une façon globale par tous les apprenants du 2^{ème} collège de Kessariani qui ont choisi le français

comme 2^{ème} langue étrangère, (Voir Schéma 1 : Axes interdisciplinaires) pendant le cours de Français, ainsi que dans le cadre d'autres matières.

Pendant *le cours de Français*, les apprenants ont abordé les Dossiers 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10 du livre «Dans une classe active» en y consacrant 5 à 10 minutes toutes les semaines pendant 3 mois. Les thèmes qui y sont abordés ont permis aux apprenants de connaître les mystères et les ambiguïtés de la langue française, les pratiques sociales, les croyances et les implicites culturels. En outre, ils ont permis au professeur de Français de mettre en œuvre à l'école un projet interdisciplinaire avec la collaboration d'autres professeurs. Ce projet a abouti à l'organisation d'une fête pour la France qui a eu lieu à la mairie de Kessariani et qui a mis en valeur les productions personnelles des apprenants en français.

Pendant *le cours d'Education artistique*, les apprenants ont élaboré du matériel :

- pour la décoration de la salle de la fête, p.ex. une carte de la France, des cartons avec des slogans pour la France écrits par les apprenants (Dossier 1 - Activité 9), des cartons avec des phrases Si j'étais... (Dossier 1, Activité 6), des recettes françaises, des journaux français, des tableaux des peintres français (Voir La Liberté Guidant le peuple d'Eugène Delacroix).
- pour les besoins du spectacle, p.ex. des muguets, des couronnes de fleurs, des poissons d'avril.

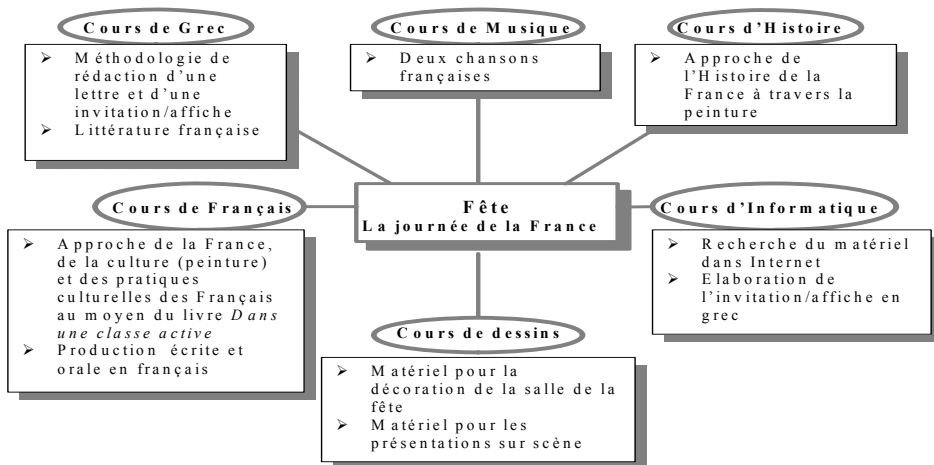


Schéma 1 : Axes interdisciplinaires

Pendant *le cours d'informatique* les apprenants

- ont cherché sur Internet des photos des monuments de Paris, des tableaux des peintres français

- ont élaboré l'invitation/affiche de la fête en grec

Pendant le cours du grec moderne les apprenants

- o se sont familiarisés avec la méthodologie de la rédaction d'une lettre et d'une invitation -activité qui fait partie du programme de l'école (livre de grec moderne- Γ' Γυμνασίου, pp. 67-71)
- o ont abordé la littérature française en étudiant l'extrait de Antoine De Saint-Exupéry -activité qui fait partie du programme de l'école (livre de grec moderne – Β' Γυμνασίου, pp156-157)

Pendant *le cours d'histoire* les apprenants

- ont étudié l'histoire de la France à travers la peinture (p.ex. La Liberté Guidant le peuple d'Eugène Delacroix).

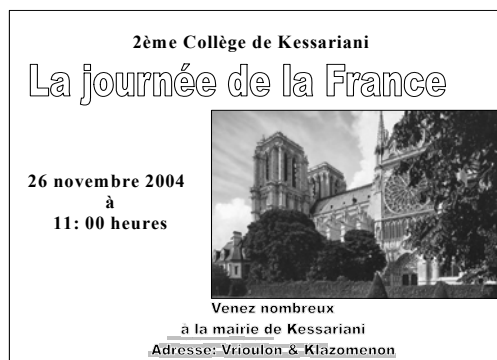
Pendant *le cours de musique*, la chorale de l'école a appris deux chansons françaises pour les chanter pendant la fête: 1) Il était un petit navire et 2) Frère Jacques.

Activités de support de la fête

Le projet interdisciplinaire que nous décrivons a été coordonné par le professeur de français qui, entre autres :

- a demandé au Directeur de l'école la permission d'organiser la fête
- a choisi une salle convenable pour la fête
- a formé les groupes d'apprenants (photographes, décorateurs, présentateurs, interprètes, souffleur etc.) et a distribué les rôles aux élèves
- a adapté en grec les textes, tirés du livre « Dans une classe active », qui seraient présentés par les interprètes
- a collaboré avec les autres professeurs pour pouvoir coordonner les productions des apprenants
- a dressé la liste des invités et a envoyé les invitations
- a mis en scène les discours des apprenants
- a dirigé les répétitions

Pour que la fête soit réussie, nous avons dû procéder à :



Transparent 1 : Invitation/affiche

1. *l'élaboration de l'invitation / affiche* (collaboration entre professeurs de grec moderne, de français et d'informatique)

Les apprenants avec l'aide du professeur de grec moderne ont rédigé le texte d'une lettre d'invitation en grec et ont traduit avec le professeur de français le même texte en français. Ensuite, avec l'aide du professeur d'informatique, ils ont élaboré leurs propres invitations/affiches en grec. L'invitation en français a été réalisée par l'Institut de Traitement du Langage, à cause de la difficulté des apprenants de taper en français sur le clavier de l'ordinateur (Voir Transparence 1).

2) *l'élaboration du programme de la fête*

Le programme de la fête a été réalisé par l'Institut de Traitement du Langage. Nous y avons inscrit les unités thématiques qui seraient traitées en scène par les apprenants, ainsi que les noms des participants.

3) *l'élaboration des présentations des apprenants en PowerPoint*

La présentation en *PowerPoint* a été réalisée par l'Institut de Traitement du Langage. Il s'agit des transparences qui étaient projetées sur un écran au milieu de la scène, pendant que les apprenants prononçaient leurs discours et jouaient leurs sketches.

Déroulement de la fête

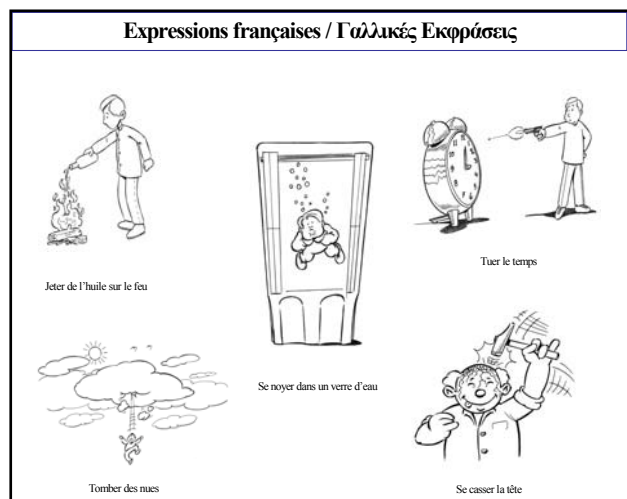
L'objectif de la fête était d'amener les apprenants à parler devant un public de ce qu'ils ont appris à propos des pratiques culturelles des Français, d'une part et d'autre part, de mettre en valeur leurs productions personnelles en français.

Chaque unité thématique était présentée par les apprenants en français et en grec (traduction). Des transparences qui étaient projetées sur l'écran aidaient le public à suivre le discours des apprenants et les différents sketches.

Les unités thématiques présentées lors de la fête étaient les suivantes :

- Des mots grecs en français, des mots français en grec, ainsi que des expressions françaises

Les apprenants ont travaillé sur le Dossier 1, Activité 3 du livre «Dans une classe active» pour repérer les mots français qui



Transparence 2 · Expressions

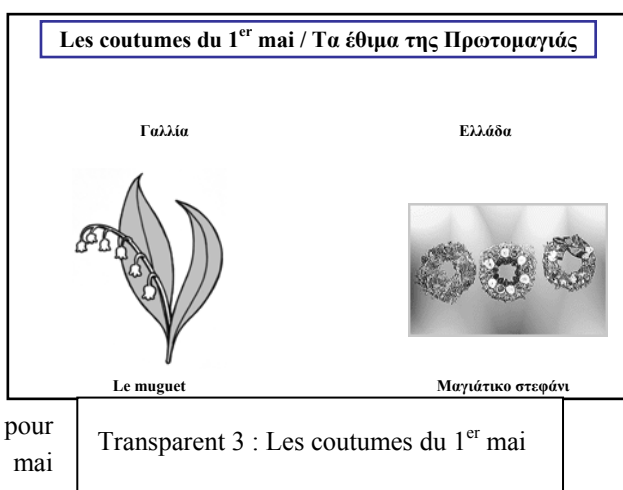
existent en grec, sur le Dossier 1, Activité 4 pour repérer les mots grecs qui existent en français, ainsi que sur le Dossier 10, Activité 5 pour repérer les expressions françaises qui coïncident avec les expressions grecques (voir Transparent 2).

- Les monuments de Paris

Les apprenants ont travaillé sur le Dossier 1, Activité 5 du livre «Dans une classe active » et avec l'aide du professeur d'informatique, ils ont cherché sur Internet des renseignements sur les monuments de Paris (<http://www.paris.org/Monuments>, <http://perso.club-internet.fr/fbartoli/paris/monuments.htm>).

- Les coutumes de Noël, du 1^{er} avril et du 1^{er} mai

Les apprenants ont travaillé sur le Dossier 3, Activités 3 et 7 du livre «Dans une classe active» pour repérer les coutumes de Noël, sur le Dossier 4, Activités 3 et 6 pour repérer les coutumes du 1^{er} avril et sur le Dossier 2, Activité 5 pour repérer les coutumes du 1^{er} mai (Voir Transparent 3).

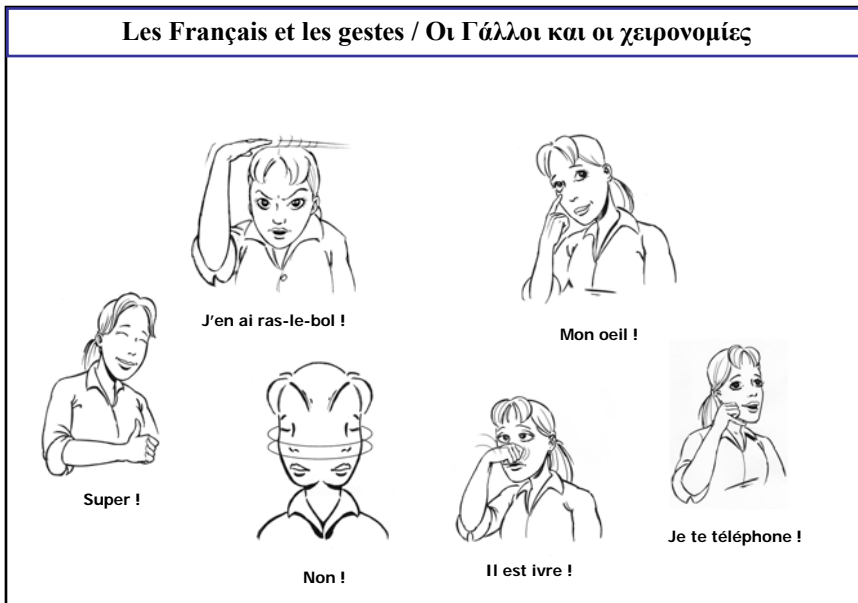


- Les Français et les superstitions

Les apprenants ont travaillé sur le Dossier 9, Activités 2, 5 et 7 du livre «Dans une classe active» et ont pu repérer les superstitions qui portent de la chance ou de la malchance.

- Les Français et les gestes

Les apprenants ont travaillé sur le Dossier 4, Activité 7 du livre «Dans une classe active», sur le Dossier 8, Activité 6 et sur le Dossier 10, Activités 1 et 2 pour repérer les gestes pratiqués par les Français (Voir Transparent 4).



- Création des slogans pour la France

Les apprenants avec l'aide du professeur de français ont rédigé des slogans ayant rapport à la France (Voir « Dans une classe active » - Dossier 1, Activité 9). Pendant le cours d'éducation artistique, ils ont écrit leurs slogans sur des cartons pour décorer la salle de la fête. La fête a été clôturée avec le slogan rédigé par les élèves de la 3^{ème} année du collège (Γ' Γυμνασίου).

- *La littérature française* (collaboration entre professeurs de français et de grec moderne)

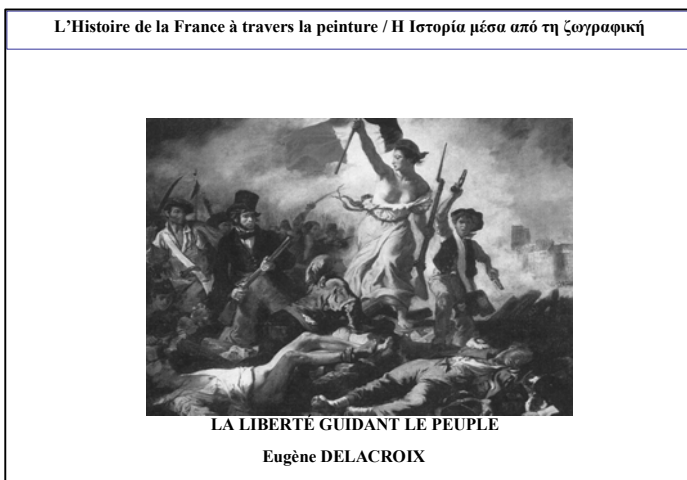
Pendant le cours de grec moderne, les apprenants ont analysé un extrait du « Petit prince » d'Antoine De Saint-Exupéry (1900 - 1944) qui fait partie du programme de la 4^e année du collège (Β' Γυμνασίου) et se sont informés sur l'auteur.

- *Approche de l'histoire de la France à travers la peinture* (collaboration entre professeurs de français, d'informatique, d'histoire et d'éducation artistique)

Les apprenants avec l'aide du professeur d'informatique ont cherché sur Internet (p.ex..<http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/delacroix/liberte/liberty.jpg>, <http://www.musee-delacroix.fr>, <http://perso.wanadoo.fr/sylvain.weisse/liberte/libertef.htm>) des renseignements sur les peintres français et ont choisi des tableaux représentatifs.

Les apprenants ont choisi de présenter pendant la fête, «La liberté guidant le peuple» de Delacroix (Voir Transparence 5). En outre, le professeur d'histoire leur a fait connaître les événements historiques de la période de la Révolution française.

- *Approche des chansons françaises* (collaboration entre les professeurs de français et de musique)



Transparent 5 : Histoire de la France à travers la peinture

Les apprenants avec l'aide du professeur de musique ont appris à chanter les deux chansons suivantes :

<p><i>Il était un petit navire</i> Il était un petit navire (bis) Qui n'avait ja ja jamais navigué (bis) Ohé ohé Ohé ohé matelot matelot navigue sur les flots (bis) Il partit pour un long voyage (bis) Sur la mer mé mé Méditerranée (bis) Ohé ohé.</p>	<p><i>Frère Jacques</i> Frère Jacques dort allons le réveiller Frère Jacques réveillez-vous il est l'heure Frère Jacques (bis) Dormez vous (bis) Ding ding dong (bis) Regardez comme il dort bien Laissons-le dormir bonne nuit frère Jacques à bientôt.</p>
--	--

Mis à part le jour de la fête, les productions personnelles des apprenants en français peuvent être mises en valeur :

- lors d'une exposition organisée par l'école

Après avoir travaillé sur chaque Dossier du livre «Dans une classe active», les apprenants ont pu créer leurs propres dossiers sur le même sujet. Pour présenter les différents aspects du sujet étudié en classe de F.L.E., ils ont écrit des textes, ils ont dessiné, ils collé des photos ou d'extraits d'articles etc. Les dossiers personnels des

apprenants exposés dans la salle où la fête a eu lieu, pourraient être complétés et réexposés à la fin de l'année lors d'une exposition organisée par l'école.

- dans le cadre du Portfolio Européen des Langues

Les apprenants pourraient compléter leur Dossier des langues (Portfolio Européen des Langues) par leurs propres dossiers de français en français, comme preuve de leur participation à un projet interdisciplinaire réalisé en classe de F.L.E.

- dans la revue de l'école

Les productions personnelles des apprenants en français pourraient être publiées dans la revue de l'école sous la rubrique *La journée de la France*.

- sur le site de l'école

La description de la fête illustrée par des photos, ainsi que les productions écrites des apprenants pourraient être publiées dans le site de l'école.

- dans le cadre des programmes culturels subventionnés par le Ministère de l'Éducation (<http://dide-a-ath.att.sch.gr/>)

L'expérience menée au 2^e collège de Kessariani a prouvé que l'observation de la culture par le biais de la langue pouvait mobiliser l'intérêt des apprenants et que leur attention se ranimait à partir du moment où ils parviennent à décèler derrière un ensemble de sons un monde qui, par cette langue, vit et s'exprime. En outre, leur intérêt se ranime à partir du moment où ils sont sur scène et se rendent compte que tout ce qu'ils ont appris pendant ces trois mois peut être présenté comme un spectacle qui, non seulement informe et instruit, mais également fait rêver (monuments), rigoler (coutumes), rire (gestes). La création de leur propre Dossier a donné libre cours à leur imagination ce qui les a beaucoup réjouis (Voir Photo 1).



Photo 1 : Les Dossiers des apprenants

Après la fête, les apprenants ont passé, comme prévu, le test du 1^{er} trimestre qui comprenait, entre autres, des questions sur leurs connaissances acquises dans le cadre du projet interdisciplinaire. C'était une vraie surprise de constater que la totalité des apprenants a bien répondu aux questions évaluant leurs connaissances culturelles acquises. D'autre part, pour donner la possibilité aux apprenants d'exprimer leur avis concernant l'expérience qu'ils ont vécue en classe de F.L.E., on leur a demandé de

compléter un questionnaire. Leur avis enthousiaste était, pour nous, la meilleure récompense.

Amener les élèves à étudier en s'amusant, c'est un défi (Voir Photo 2). A vous de tenter une expérience pareille dans votre école!



Photo 2 : La fête

Bibliographie

- Antoniou-Kritikou I., 1999, *Pistes de recherche pour un enseignement interculturel*, Actes du 3e Congrès national des professeurs de français, Athènes.
- Antoniou-Kritikou I., 2001a, *Dans une classe active - Dossiers d'activités pour l'apprenant*, Didactique des Langues, Institut de Traitement du Langage / Éditions Eiffel.
- Antoniou-Kritikou I., 2001b, *Vers une classe active - Techniques d'enseignement du Français Langue Étrangère*, Didactique des Langues, Institut de Traitement du Langage / Éditions Eiffel.
- Besse H., 1993, *Cultiver une culture plurielle*, le Français dans Le Monde, No 256, p. 46.
- Calliabetso P. *L'enseignement interculturel en milieu scolaire aujourd'hui : réalité ou illusion*, revue Contact, No 33, Athènes 1992, p. 49.
- Carlo (de) M., 1998, *L'interculturel*, Clé International.
- Goodenough W-H., 1964, *Cultural anthropology and linguistics*, dans D. Hymes (éd.), *Language in culture and Society*, New York, Harper and Row, p. 36.

Marina ARGHYROUDI, Conseillère scolaire

Le recours aux supports multimédias et la pédagogie du discours et du projet

Résumé :

L'objet de notre communication est de faire réfléchir les enseignants de FLE sur les ressources offertes par les outils multimédias pour l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue vivante, tout en essayant de mettre en évidence non seulement les avantages de leur utilisation en classe de langue pour la pédagogie du discours et du projet mais aussi les limites et les lacunes de l'outil informatique, dans le cas de l'utilisation en classe de logiciels éducatifs à environnement fermé ou, pour le dire autrement, de logiciels dits « prêt-à-porter » (logiciel tuteur).

Mots-clés :

Hypertextualité, interculturel, interdisciplinaire, logiciel éducatif, médiatique, multicanal, multimédia, multimodal, pédagogie du discours, pédagogie du projet.

Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, l'enseignement/apprentissage d'une L2 vise autant le développement des compétences à communiquer (via des activités langagières, orales et écrites, relevant de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation), que celui des compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre).

Dans une Europe multiculturelle où les environnements médiatiques numériques envahissent la vie courante et le travail, une mise en œuvre pertinente et pédagogiquement efficace des supports multimédias dans l'acte didactique (dans le cadre d'un enseignement en présentiel), devrait donc viser :

- l'amélioration de l'expression orale et écrite de l'apprenant (perspective linguistique, pragmatique et socioculturelle) ;

- sa formation à la tolérance et au sens de la relativité par la connaissance et la compréhension des valeurs, attitudes et croyances inhérentes à l'autre culture (perspective interculturelle) ;
- sa capacité à comprendre les différents langages et les procédés techniques du message médiatique afin d'élaborer une pensée critique face aux différents médias qui l'entourent et à pouvoir s'exprimer et à communiquer à partir de l'image, du texte et du son (perspective communicationnelle/médiatique).

Etant donné que dans tout projet d'enseignement/apprentissage, le support lui-même ne peut garantir la réussite des objectifs mentionnés ci-dessus et que l'efficacité pédagogique dépend toujours de son utilisation réfléchie, raisonnée et modérée de la part de l'enseignant dans la pratique de classe, il nous paraît important dans un premier temps de parler des atouts pédagogiques liés aux spécificités de la nature du support multimédia pour l'enseignement d'une langue vivante et d'autre part des différents environnements pédagogiques offerts par les différents types d'outils multimédias utilisés actuellement dans les situations d'apprentissage : tutoriels, logiciels de traitement de texte ou de courrier électronique, micromondes, semi-tutoriels, produits grand public.

1. Les atouts pédagogiques liés aux spécificités de la nature du support

En tant qu'adjectif, le terme multimédia qualifie quelque chose « *qui concerne plusieurs médias ; qui est diffusé par plusieurs médias* » (Le Nouveau Petit Robert, 1993, 1455).

D'après le GAME (Groupe audiovisuel et multimédia de l'édition), en tant que substantif, il désigne :

« ...une oeuvre qui comporte sur un même support un ou plusieurs des éléments suivants : texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques, et dont la structure et l'accès sont gérés par un logiciel permettant l'interactivité. » (Lancien Th., 1998, 7).

Il s'agit donc d'une structure non linéaire de stockage de l'information sous forme écrite, graphique, sonore ou audiovisuelle, à laquelle on accède au moyen de liens. Ainsi, dans le cadre d'un enseignement en présentiel, la possibilité est-elle donnée à l'enseignant de gérer et d'exploiter librement les différents médias (texte, image fixe ou animée, avec ou sans parole) et, selon le type de support qu'il va privilégier, de procéder à la présentation des faits linguistiques ou culturels ou à une combinaison des deux, afin de mieux développer les différentes composantes de la compétence de communication.

1.1. Le rôle de la présentation multicanale et multimodale des faits langagiers

Le double codage de l'information (auditif/visuel) permet une prise d'information bisensorielle qui fait appel à la mémoire auditive et visuelle de l'élève et permet une meilleure perception/interprétation des faits linguistiques enseignés.

Dans le cas des logiciels éducatifs multimédias, la compréhension écrite est facilitée par des aides textuelles visuelles, lesquelles fournissent des explications complémentaires (des glossaires qui enrichissent le champ lexical, des soulignements, des encadrements en couleur, des procédés de mise en relief facilitant l'identification de la structure du texte) et la compréhension orale par des aides textuelles auditives, lesquelles fournissent la prononciation correcte du mot, l'intonation, la paraphrase ou l'explication, tout en permettant la répétition.

Le recours à l'extrait audiovisuel, présent dans tout CD-Rom à usage éducatif ou grand public, du fait qu'il réunit toutes les manières d'expression (l'oral, l'écrit, le gestuel et le vocal, et éventuellement la musique), permet dans le même temps la perception totale de l'acte langagier par la contextualisation de l'énoncé (texte et paratexte) et l'étude du langage comme phénomène à la fois discursif, communicatif et social.

La possibilité d'exposer l'élève à l'écoute/observation de « l'énoncé total » — « *la synergie de 3 sous-systèmes : verbal, vocal et gestuel* » (Cosnier J. et Brossard A., 1984, 28) — de la communication orale, facilite l'accès au sens du message et permet l'appréhension du discours dans sa dimension globale. Les pragmaticiens ont reconnu que la valeur opératoire de tout énoncé passe par l'appréhension de toutes les composantes du discours, les différents canaux de communication, les divers codes linguistiques et paralinguistiques, ainsi que tous les éléments signifiants de la situation de communication. Selon la théorie de « l'entrée intelligible » de S. Krashen, la compréhension se trouve au cœur du processus d'acquisition et c'est l'« input optimal » qui détermine le mode de saisie.

La possibilité d'enseigner l'acte de langage dans sa triple nature d'acte locutif (l'énonciation dans son ensemble), d'acte illocutif (l'énoncé avec son intention communicative) et d'acte perlocutif (l'effet de l'énoncé sur autrui), grâce à la nature multicanale et multimodale du support, permet l'accès au sens pragmatique du message, opération indispensable pour pouvoir s'appropriier les règles sociales et les normes d'interaction (enseignement de la langue dans une perspective fonctionnelle et interculturelle).

1.2. Le rôle de la structure hypertextuelle/ hypermédia du support

La possibilité de passer d'un texte à un graphique ou à un schéma ou encore de relier des apports informatifs de nature différente (vidéos, photos, images, musique),

favorise non seulement l'autonomie cognitive de l'apprenant, dans la mesure où l'utilisation des liens hypertextes suppose une démarche heuristique de sa part, mais elle permet aussi la mise en œuvre d'une pédagogie documentaire par la sollicitation facile et rapide — par un simple clic de souris — de différents types de documents médiatiques incluant les différentes formes discursives du savoir social.

Enfin, à ces trois spécificités du support, nous devons ajouter la condition de l'interactivité, « *l'influence réciproque que la source d'information et l'utilisateur de cette source peuvent exercer l'un sur l'autre* » (Mairesse P., 1988, 103 citée in Damaskou M., 2002, 52), condition majeure de l'efficacité didactique des logiciels de langue. L'interactivité est étroitement liée à la notion de navigation et vise l'individualisation de l'apprentissage, dans la mesure où elle doit permettre à l'apprenant de travailler de façon autonome et à son rythme. Le souci de tous les concepteurs de logiciels éducatifs est d'obtenir d'une part un degré élevé d'interactivité pour leurs produits et d'autre part de soigner la qualité navigationnelle du didacticiel — à savoir les icônes, boutons ou menus divers de l'interface qui permettent à l'utilisateur de naviguer de façon confortable — afin de rendre son environnement de travail convivial, condition aussi importante que l'interactivité.

D'après notre expérience de classe concernant l'intégration des outils multimédias dans l'acte didactique, il nous semble que les spécificités du support mentionnées ci-dessus ouvrent des perspectives didactiques riches pour l'enseignement/apprentissage d'une Lé.

2. Pouvons-nous optimiser la pédagogie du discours et du projet par le recours aux logiciels multimédias dans l'acte didactique ?

2.1. La compréhension/production orale et écrite de l'élève

La question que nous nous posons est de savoir à quel degré le recours aux logiciels multimédias serait susceptible d'optimiser la pédagogie du discours tant pour l'enseignement de l'écrit que pour l'enseignement de l'oral.

Pratiquer la pédagogie du discours, c'est enseigner les faits langagiers au-delà des limites de la phrase en prenant pour unité pertinente le discours produit dans l'interaction langagière sociale, c'est-à-dire par des interlocuteurs concrets. La pédagogie du discours fonde l'acquisition linguistique sur la manipulation des actes de langage dans un contexte dialogique et interactif, donne la priorité à la valeur illocutoire et perlocutoire de l'énoncé et met l'accent sur les caractéristiques multicomponentielles de la compétence de communication (la compétence linguistique en étant une des composantes).

Au niveau du discours enseigné, elle privilégie les discours authentiques réalisés par le natif dans le cadre des circonstances de leur production et au niveau de la communication didactique, elle prône l'usage effectif de la langue cible en classe de

langue par la mise en place d'interactions verbales et non verbales ouvertes et à visée sociale (sketches, jeux de rôle et débats) qui engagent l'élève dans son processus d'apprentissage, éveillent sa créativité de même que sa spontanéité.

Au niveau de la production écrite, la possibilité de faire travailler ses élèves avec un traitement de texte et de pouvoir disposer d'une imprimante en classe de langue, serait sûrement un facteur de motivation et une facilitation à l'écriture : l'élève peut, par un simple clic de souris, manipuler son texte, lui faire subir autant de changements qu'il le désire, remettre en ordre des mots, des phrases, des paragraphes, effacer ses erreurs linguistiques sans ratures, réviser, le réécrire entièrement ou en partie mais surtout, grâce à l'impression, il peut donner une dimension sociale à son texte en le faisant lire à ses camarades de classe. Son texte acquiert donc une valeur sociale à partir du moment où il n'est pas destiné à être lu et corrigé seulement par son professeur.

D'après les expérimentations faites et d'après notre expérience de classe, cette valeur sociale du texte s'élargit par le recours à l'utilisation du courrier électronique. Ce moyen de communication écrite rapide, facile et à portée internationale, donne la possibilité à l'enseignant de faire communiquer ses élèves avec des élèves du pays de la langue cible, et permet non seulement l'amélioration de leur compétence communicative, mais également l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, et d'un nouveau savoir-être par l'ouverture culturelle.

Au niveau de la compréhension orale et écrite, par le recours aux différents sites Web (sites de civilisation, d'histoire, culturels ou d'activités ludiques), on a facilement accès au document authentique social, ce qui permet d'étudier la langue et la culture dans une approche effectivement pragmatique et interculturelle.

On peut ainsi exploiter en classe, en travaillant en ligne ou bien hors ligne, différents types de documents médiatiques, écrits, oraux ou audiovisuels, portant sur un grand choix de sujets d'actualité (documents sur le sport, les jeux, l'environnement, les habitudes culinaires, la religion, la musique, les relations parents-enfants, la violence, le cinéma et la télévision, la pauvreté, la drogue, le tourisme, l'art, la santé, les métiers, le système éducatif, etc.) et véhiculés par toute une variété de supports : séquences vidéo, enregistrements authentiques d'émissions radiophoniques, articles de presse, textes humoristiques, courts récits, poésie, bandes dessinées, photos, images, publicités, chansons.

Par ailleurs, le développement d'une véritable compétence interculturelle passe par le travail sur l'image. L'image a des « *fonctions ethnographiques et culturelles qui élargissent et approfondissent sa fonction situationnalisante* » (Galisson R., 1980, 98).

En incitant l'élève à reconnaître les images médiatiques (fixes ou animées), et à pouvoir décrypter les significations cachées derrière ces images, on lui permet de comprendre la culture quotidienne de l'autre, on l'aide progressivement à maîtriser les

usages sociaux et variés du français langue étrangère, mais aussi à créer de nouveaux schémas ou modifier ses vieux schémas de pensée afin d'élargir son horizon social :

« Faire passer les apprenants de leurs représentations initiales, fermées ou spontanément affectivisées à une prise de conscience de la complexité des cultures-civilisations, par la mise en place d'une compétence de repérage dans un milieu étranger non familier, au moyen de pratiques d'observation et de découverte, prenant appui sur des documents issus des différentes formes discursives du savoir social, sollicités en classe en fonction de leurs caractéristiques cognitives et linguistiques. » (BEACCO J.-C., 2000, 165).

Au niveau de la production orale et écrite, la pédagogie du discours pourrait profiter également d'autres services offerts par Internet, à l'instar du « chat » (discussion en ligne et en temps réel), des listes de diffusion (envoi de documents simultanément à plusieurs personnes) et des forums (service de discussion et d'échange d'idées, par écrit, sur un thème donné). Malheureusement, à l'heure actuelle, vu les contraintes institutionnelles et matérielles que l'on connaît dans les établissements scolaires, ces services s'avèrent difficilement exploitables en classe de langue.

Dans une perspective plus large, l'exploitation du document médiatique conduit au développement d'une nouvelle compétence de l'élève, étroitement liée à la formation à sa citoyenneté, et que nous pourrions appeler médiatique. Cette compétence peut être développée grâce à la transformation, à l'aide de l'enseignant, de l'information médiatique en connaissance individuelle, par un travail en classe visant autant la compréhension du message médiatique (de différents langages et de procédés techniques) que l'élaboration /fabrication de la part des élèves de leurs propres documents médiatiques en recourant aux technologies contemporaines.

2.2. La mise en œuvre des projets didactiques

La pédagogie du projet vient renforcer et motiver la pédagogie du discours par l'implication active de l'élève dans un processus d'apprentissage coopératif — qui stimule la négociation, les échanges et la communication spontanée — et interdisciplinaire par une approche globale du sujet traité. Elle vise également à la construction des savoirs et des savoir-faire par l'exploration et la découverte du monde.

Elle répond aux objectifs didactiques assignés à l'enseignement des langues vivantes, explicités dans les textes officiels. Elle respecte éventuellement les thématiques exposées dans le programme officiel et centre le processus d'enseignement/ apprentissage sur le groupe-classe afin de le mettre en situation :

- d'exprimer des envies et des besoins ;
- de mettre en œuvre un projet planifié collectivement.

Elle place l'élève dans une démarche heuristique, canalise ses recherches vers un but précis, lui permet l'auto-évaluation et exige de lui la production de documents.

Elle fait appel à sa mémoire visuelle, motrice, affective et sociale, et exploite ses capacités potentielles à travers la pratique de l'interaction avec ses camarades de classe et le guidage de l'enseignant.

Pour le psychologue, sémioticien et pédagogue Vygotski, « *le seul apprentissage valable (...) est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser* », « *c'est la zone prochaine de développement de celui-ci [de l'apprenant] qui détermine les possibilités d'apprentissage* » (Vygotski L., 1997, 355 et 356).

L'élaboration d'un projet didactique, traitant d'une unité d'apprentissage concrète implique un renouvellement des pratiques pédagogiques et entraîne des tâches et des activités de nature diverse.

La réussite du projet dépend aussi bien du guidage de l'enseignant que des conditions matérielles et institutionnelles.

À l'enseignant revient de définir les objectifs d'apprentissage par rapport à l'âge et au niveau linguistique de son public, la durée globale du projet et le temps approximatif requis pour chacune des étapes de ce dernier, de faire un plan d'activités, de penser au matériel supplémentaire dont il aura besoin ainsi qu'à la place de l'outil informatique dans le projet, de fournir des références bibliographiques et une sitographie, de suggérer les divers modes d'organisation de la classe et des équipes, de formuler les consignes, d'indiquer les sources d'information et les résultats attendus, les travaux à remettre, et d'évaluer le travail final.

À l'institution revient de prévoir la libre circulation des élèves, leur accès aux centres de documentation, ainsi qu'une salle de classe équipée d'une bibliothèque, de magnétoscopes, d'un caméscope et d'ordinateurs.

Pour la réalisation du projet (« scénario pédagogique »), on fera appel à plusieurs médias : à l'imprimé, à la radio, à la télévision et surtout aux ressources d'Internet. Le projet pourra s'articuler autour de différents axes :

- La recherche sur Internet des informations nécessaires au traitement du sujet par la consultation de différents sites (civilisation, histoire, culture, activités ludiques, cartes de pays, cartes postales et cartes de vœux) ;
- La prise de contact par courrier électronique avec des élèves du pays étranger qui vont fournir eux aussi des informations relatives au thème du projet ;
- La construction d'un site exposant et commentant le document réalisé par les élèves.
- L'organisation de séances de visio-conférence avec des élèves d'établissements scolaires étrangers.

3. Les logiciels éducatifs : deux conceptions pédagogiques de l'application multimédia

Sans rentrer dans les différentes typologies des logiciels éducatifs existant actuellement sur le marché, nous pourrions en distinguer de deux sortes : les logiciels à environnement fermé, dits «prêt-à-porter» (logiciels tuteurs), qui proposent un matériel didactique construit d'après des objectifs didactiques précis et imposant une logique d'utilisation à l'apprenant/utilisateur et les logiciels à environnement ouvert, conçus selon une approche didactique constructiviste et permettant l'apprentissage par la découverte et l'exploration.

Nous prendrons pour exemples deux types de logiciel : un tutoriel, *Camille, Travailler en France, module 1, A la recherche d'un emploi* et le logiciel *Xenios*, à environnement ouvert, avec lesquels nous avons travaillé durant l'année 2004 avec les étudiants de l'Université Ouverte¹. S'agissant du premier, Pothier Maguy (1997) le définit comme « *un cours de français des affaires de niveau intermédiaire ou avancé, utilisable en autonomie par des professionnels ou des étudiants amenés à être en relation avec des Français dans leur travail.* » (Pothier Maguy, 1997, cité par Artus I., 1999, 87)

Suivant cette définition, l'enseignant qui déciderait d'intégrer ce logiciel éducatif dans sa pratique de classe doit comprendre qu'il s'agit d'un matériel didactique conçu et construit selon des objectifs didactiques bien précis, visant des résultats didactiques bien précis et s'adressant aux besoins d'un certain public bien précis. Par conséquent, un tel logiciel ne saurait être adaptable aux besoins linguistiques et communicatifs de ses élèves. C'est le cas de la plupart des logiciels éducatifs à environnement fermé. Le fait de ne pas avoir la maîtrise de la sélection, de l'organisation et de la présentation du contenu du logiciel ni d'être en mesure d'en modifier le plan ou les tâches, rend les activités proposées peu pertinentes par rapport aux objectifs pédagogiques fixés dans les classes du collège.

Par ailleurs, bien que ce logiciel se situe dans une perspective communicative et dans une approche fonctionnelle de la langue, il propose, à notre avis, une vision réductrice de l'enseignement/apprentissage de la langue/culture dans la mesure où le travail sur l'oral se fait à partir d'extraits vidéos fabriqués et d'un scénario écrit et non pas de fragments d'interactions authentiques. Cela signifie que les simulations langagières proposées sont à contenu sémantique pauvre et que les activités proposées pour la production orale laissent très peu d'autonomie et de liberté à l'apprenant. D'une

¹ Ε.Α.Π., Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πρόγραμμα Σπουδών : Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας. Θ. Ε. : Η Τεχνολογία στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας

part la compétence de production écrite est peu représentée et, d'autre part, au niveau du traitement de l'erreur, le cédérom dans sa forme actuelle n'est pas à même de fournir des corrections adéquates accompagnées de justifications. L'analyse des réponses est rudimentaire, l'apprenant n'a aucun moyen de vérifier le degré de validité de sa réponse.

Il nous semble bien que dans les cédéroms à usage didactique, la grammaire de la phrase est privilégiée au détriment de la culture : aucune aide n'est apportée à l'apprenant pour que ce dernier puisse construire son interlangue. Sur ce point nous partageons la constatation faite par M.-C. Anastassiadi au sujet de la place réservée à la culture dans les cédéroms à usage didactique :

« L'apprentissage de la langue semble être dissocié de celui de la culture et ce sont les manipulations linguistiques qui sont privilégiées » (Anastassiadi M.-C., 2002, 126).

Le logiciel *Xenios* présente, pour sa part, une autre conception pédagogique de l'application multimédia : celle des micromondes.

Constitué de huit modules (Bon voyage, Instantanés, Logement, Boire et manger, Tour guidé, Le métro de Paris, Chasse au Trésor, Calendrier), il propose un environnement de travail ouvert, souple et communicatif. Il permet à l'enseignant de choisir librement des sites et de créer son propre matériel didactique adapté au profil et aux besoins de son public. Il permet à l'élève de travailler dans un contexte linguistiquement et culturellement riche, complexe et multidimensionnel.

Ses concepteurs tiennent compte des atouts du multimédia (son + texte + image) pour que l'élève puisse librement :

- observer/interpréter/réfléchir/créer/interagir/collaborer ;
- être sensibilisé au langage non verbal ;
- bénéficier d'un apprentissage multidisciplinaire s'appuyant sur l'exploration et la résolution de problèmes.

Pour conclure, nous considérons que le recours aux produits informatiques pourrait effectivement « *naturaliser* » (Janitza J., 2002, 61) et socialiser l'apprentissage, dans la mesure où l'on fait entrer en classe des interactions véritables et authentiques, si l'enseignant, qui utilise les TICE, est capable d'évaluer, de choisir, de planifier et de construire lui-même et en permanence ses dispositifs didactiques.

« les dispositifs didactiques les plus adéquats, c'est à dire les mieux situés à la fois dans leur temps et dans leur espace » (PUREN, éla, n°134, 243)

Bibliographie

- *Anastassiadi M.-C., 2002, Cédéroms à usage didactique : Quelles chances pour l'enseignement de la culture, Actes du Colloque International, Médiation des savoirs et des cultures. Quelles perspectives pour les Nouvelles Technologies ? (Πρακτικά του Διεθνούς*

Συμποσίου, *Οι Νέες Τεχνολογίες, Διεπιστημονικοί Φορείς Γνώσεων και Πολιτισμών : Προοπτικές 27-28 Απριλίου 2001*), ΤΜΗΜΑ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ, ΑΘΗΝΑ, 119-128.

- *Beacco J. -C., 2000, Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Paris, Hachette (coll. «F»).*
- *Cosnier J. et Brossard A., 1984, "Communication non verbale : co-texte ou contexte?" in La communication non verbale, Paris, TDB, Delachaux et Niestlé*
- *Damaskou M., 2002, L'introduction de l'ordinateur au sein de la classe de FLE, Patras, Ομάδα Εκτέλεσης Έργου ΕΑΠ.*
- *Galisson R., 1980, D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères, Paris, Clé International.*
- *Janitza J., janvier 2002, L'enseignement des langues vivantes étrangères : une proposition d'utopie réaliste, Le français dans le monde, Recherches et applications, 58-65.*
- *Krashen S. D., 1982, Principles and Practice in Second Language Acquisition, Oxford, Pergamon Press.*
- *1981, Second Language Acquisition and Second Language Learning, Oxford, Pergamon Press.*
- *Lancien Th., 1998, Le multimédia, Paris, CLE International (coll. «Didactique des langues étrangères»).*
- *Le Nouveau Petit Robert, 1993, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1455.*
- *Vygotski L., 1997, Pensée et langage, Paris, La Dispute/Snedit.*

Documents électroniques

Sites Web

- *Artus I., décembre 2004 [consulté le 4 janvier 2005], Analyse de Camille, À la recherche d'un emploi Alsic. Vol. 2, n°1, juin 1999, 87-102, Disponible sur : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framearc.htm>*
- *Ξένιος, 2001 [consulté le 2 février 2005], Ομάδα Μαθησιακής Τεχνολογίας και Τομέας Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, ΥΠΕΠΘ. Disponible sur : <http://xenios.cti.gr>*

Nathalie AUGER, Maître de conférences, Université Montpellier III, Paul-Valéry

Les approches interculturelles : un contrepoids possible aux représentations xénophobes

Résumé :

L'étude de deux types de publics (Enfants nouvellement arrivés et publics plurilingues de ZEP) va permettre d'articuler une réflexion sur les pistes de remédiation envisageables face à des représentations négatives, voir xénophobes de *l'autre* dans le cas de l'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue-culture. Il conviendra donc de revenir sur les raisons psychologiques, anthropologiques et linguistiques qui peuvent entraver la rencontre de *l'autre* -de sa langue et de sa " formule culturelle "- puis de travailler sur les procédés de prise de conscience et de reconnaissance de ces différents phénomènes. On allie ainsi un travail sur l'interculturel et le co-culturel en laissant place, à la fois pour l'enseignant et l'apprenant, à une nouvelle posture.

Mots-Clés :

Interculturel, co-culturel, représentation, xénophobe, altérité contrainte, émotion, remédiation, décentration, contextualisation.

0. En partant de deux types de publics...

Enseignante en FLE puis formatrice de formateurs dans ce même domaine, j'aime retourner sur le terrain pour me nourrir des nouvelles réalités et éprouver les hypothèses des sciences du langage (sociolinguistiques, analyses du discours et des interactions etc.). Travaillée très fortement par les approches interculturelles car au contact permanent d'étrangers, je me suis mise à l'étude de deux terrains qui ont enrichi une longue étude sur les stéréotypes dans les manuels (N. Auger à paraître et N. Auger 2003b) : l'analyse d'une ZEP (zone d'éducation prioritaire) et notamment un collège qui accueille

majoritairement des enfants étrangers à Perpignan ainsi que celle de la situation des ENA en France (enfants nouvellement arrivés). Ces terrains ont en commun de mettre en exergue une forte relation à *l'autre*, des processus communicatifs qui oscillent très vite entre compétition et coopération. Dans les interactions les plus marquantes, il peut même y avoir rupture conversationnelle, voire acte menaçant (N. Auger 2003d). Par rapport à ma précédente étude sur les manuels qui met en œuvre une analyse des discours, le traitement de ces deux terrains et des interactions permet d'observer le rapport à la xénité en acte. Ce positionnement par rapport à *l'autre* révèle une attitude identitaire, le plus souvent inconsciente. Derrière ce point commun à ces deux publics, il existe une différence importante. Les enfants de ZEP n'ont généralement pas de difficultés relatives à la compétence langagière (comme décrits dans les travaux de J.J. Gumperz 1982 par exemple), du moins à l'oral. Il s'agit plutôt, dans les interactions, de mettre en exergue des enjeux de norme, des revendications identitaires (de soi ou d'un groupe). Mais dans les deux cas, les processus restent les mêmes, accentués peut-être dans le cas des ENA puisque ceux-ci n'ont pas encore les mots pour dire ce qu'ils sont.

Au-delà de ces deux types de publics qui servent de fil conducteur à la présente analyse, il s'agit de montrer que la problématique reste pertinente pour tout enseignant de langue en contact permanent avec *l'altérité*.

1. Rencontrer *l'autre*, un vécu souvent sous le signe de la contrainte

Dans ces cas, mais j'ai envie de dire dans tous les cas où l'apprentissage n'est pas un libre choix, ces enfants n'ont pas choisi la nouvelle langue-culture. Ils y ont été contraints par de multiples facteurs : guerre, grande difficulté économique etc. La "transplantation" (G. Varro, 1984) peut alors être vécue sous le signe de la contrainte. En effet, comment grandir ailleurs si l'on se sent "enserré de par en par" (selon l'étymologie de "contrainte"). Dans cette situation, on peut comprendre pourquoi apparaissent plus facilement des représentations négatives ou xénophobes de *l'autre*.

1.1. Une contrainte situationnelle

Pourtant, entrer dans une nouvelle langue-culture, c'est aller à la rencontre de *l'autre*. Cette rencontre pourrait être choisie mais, la plupart du temps, les apprenants sont "captifs" de leurs situations d'apprentissages. Il en va de même pour bon nombre de publics (au collège, au lycée, parfois même à l'Université), avec un degré de contrainte plus ou moins important selon leur désir ou leur devoir de choisir une langue ; sans compter les migrants et les enfants de migrants qui viennent contraints par des raisons qui sont rarement de véritables "choix" du cœur. A l'arrivée, en situation d'enseignement-apprentissage du français, ces publics peuvent avoir des attitudes de rejet face à la nouvelle langue-culture, et ceci d'autant plus si le contexte ne prend pas en compte ce type de situation qui peut déchirer l'individu entre plusieurs cultures.

1.2. Même sans contrainte, rencontrer l'autre peut mettre le même en difficulté

La rencontre avec *l'autre* ne peut laisser *in-différent* (“ un différent ”), justement parce qu'il y a différence. Il suffit qu'il y ait un *autre* pour que la dialectique du *même* et de *l'autre* commence sa danse. Dans le cadre de l'apprentissage des langues, ce phénomène est exacerbé, et ceci d'autant plus avec des publics captifs. Revenons donc brièvement sur les raisons qui peuvent provoquer des représentations et/ou des comportements qui pourraient engendrer des difficultés d'apprentissage.

1.2.1. Des raisons psychologiques

La période de gestation ainsi que les neuf à douze premiers mois de la vie de l'enfant (avant la marche) met l'individu dans un état *d'identification* quasi totale avec son entourage, et sa mère en particulier. Le petit d'homme est le seul mammifère à ne pas marcher à la naissance et à vivre presque une année dans un ventre social, en symbiose avec le milieu de vie. Puis, petit à petit, c'est l'apprentissage de *l'altérité*, de la *différenciation*, de l'autonomisation, de la rencontre avec les *autres* dont la crise adolescente semble sonner comme un point d'orgue (*différenciation* maximale parfois avec le milieu de référence avec une phase *d'identification* forte avec un nouveau groupe (“ les skaters ”, les “ rappers ” etc.)). D'aucun pourrait dire que l'être humain semble condamné à osciller entre le *même* et *l'autre* mais les psychologues s'accordent à dire qu'il existe un lieu de prise de distance qui permet d'échapper à cette dichotomie ; lieu où il ne s'agit pas d'exister en s'opposant et/ou en s'identifiant mais en prenant le recul nécessaire pour se positionner consciemment en échappant à cette dialectique.

L'autre me renvoie aussi à *moi-même*, c'est-à-dire que je vois chez lui ce que je fais comme lui ou différemment de lui ou que je me représente comme tel (pour une définition des notions de *représentation* et de *stéréotype* voir N. Auger 2000 et 2003). Ces représentations ou stéréotypes qui concernent un individu ou un groupe deviennent interculturelles lorsqu'ils disent prendre un trait culturel comme élément saillant de *différenciation*. Cette fonction sert psychologiquement à se sécuriser : *l'autre* est *différent* mais je peux le réduire à un groupe, une catégorie. Je me fais l'illusion de reconnaître un groupe par un ensemble de traits réduits. En effet, l'aptitude à catégoriser du cerveau fait que ce dernier classe les informations. Devant une émotion telle que la peur, la colère ou la tristesse par exemple, l'aptitude à catégoriser peut servir à circonscrire l'émotion et va pouvoir donner un semblant d'explication (“ c'est parce qu'il/elle est de tel ou tel groupe ”). Cependant, l'être humain ne saurait être réduit à une appartenance à un groupe ou des groupes. La multiplicité de nos activités, de nos rencontres ne peuvent ramener un individu à une catégorie culturelle. L'être humain est fruit d'expériences et non dépendants de groupes (excepté s'il est dans un processus d'aliénation). Martine Abdallah-Preteuille dit justement ici même, que le concept de culture est dépassé,

d'autant plus aujourd'hui où les modalités interactives sont telles que les rencontres, les déplacements, réels ou virtuels, sont si divers et variés.

1.2.2. Raisons anthropologiques

Une autre problématique active cette dialectique du *même* et de *l'autre*. Il s'agit, d'un point de vue davantage anthropologique, de la question de la construction sociale des *habitus* (P. Bourdieu). Ainsi, il s'agit de rappeler que nos systèmes sociaux, nos rituels quels, qu'ils soient, sont des constructions et que plus ces constructions sont considérées comme des évidences par les individus et plus en fait elles relèvent d'une élaboration. Mais les raisons de ces élaborations, les contextes d'émergence ne sont souvent plus conscients chez les locuteurs. G. Zarate (1993) va même jusqu'à dire que là où il existe des évidences et plus celles-ci apparaissent comme telles et plus se cachent en fait des constructions sociales complexes. Ce manque de conscience peut amener l'ethnocentrisme, c'est-à-dire la focalisation sur son système de pensée, sa langue, sa culture et les stéréotypes et représentations circulant sur son groupe d'appartenance d'où la proposition de travailler, pour dépasser l'ethnocentrisme, avec les notions de décentration, de contextualisation et d'objectivation.

1.2.3. Raisons linguistiques

L'illusion linguistique reviendrait à croire qu'il suffirait de connaître la langue pour entrer dans un nouvel univers. Il n'en est rien. A tous les niveaux linguistiques et plus largement communicationnels pouvant cacher des malentendus (N. Auger 2005a). Ainsi, il existe des filtres à ces différents niveaux, non seulement du point de vue phonologique mais aussi du point de vue prosodique, lexical, syntaxique sans compter les valeurs pragmatiques, le rôle du mimo-gestuel, la gestion de la conversation, de l'espace et du temps ainsi que les valeurs et représentations communes. En effet, d'une langue à l'autre l'actualisation du son émis par les animaux est différente, l'expression prosodique de la colère peut-être énoncée avec beaucoup d'amplitude (en français) ou au contraire beaucoup moins (en anglais), un référé peut avoir différents signifiants selon les langues (l'exemple canonique de "neige" en langue inuit), l'ordre des mots va structurer la pensée différemment, la valeur pragmatique d'un "s'il vous plaît" va être spécifique selon les langues et les contextes (par exemple en français et en grec), un geste peut être différent pour signifier la même chose en LM et en L2 ou alors pour un même geste, les significations peuvent être très différentes. La proxémie (distance entre les personnes), la gestion du temps (qu'est-ce qu'être en retard ?), les thèmes conversationnels abordés et les rituels de tours de parole (quand prendre le tour ?) vont être relatifs selon les langues, et au sein d'une même langue, selon la situation. La variation est donc la norme entre les langues et au sein d'une même langue. On voit peut-être ici l'application de la théorie de la relativité aux sciences humaines. Les langues sont créations, créations selon les besoins, les contextes, en constant mouvement. Elles ne sauraient donc être réduites à des

catégorisations. Par contre, si les actualisations sont spécifiques, il existe bien des universaux (organisation des langues, volonté d'effets pragmatiques, rituels conversationnels) qui nous permettent de parler de notre héritage langagier commun en observant les actualisations singulières.

Il n'est pas négligeable, dans le cadre d'enseignement des langues, de revenir sur ces points fondamentaux pour la simple raison que cette diversité langagière entraîne souvent des représentations de la langue qui se transforment parfois en représentation de l'autre, qui peut alors se figer en stéréotype. Ainsi, pour un francophone, la courbe intonative est assez plate et descendante en fin de phrase. Un italienophone va produire de plus grandes variations ce qui va donner un effet, pour un locuteur francophone, de "langue chantante" et ceci d'autant plus que l'imaginaire de ce pays donne à voir des représentations d'un patrimoine lyrique, d'un "art de vivre" etc, soit une représentation plutôt positive d'un point de vue axiologique. En revanche, toujours pour un locuteur francophone, l'anglais va avoir encore plus de variations prosodiques, bien plus que l'italien. Mais là, les représentations émises sont plutôt négatives : pédant, hystérique (N. Auger 2005a). Ces représentations révèlent deux choses : d'une part, le point de vue est bien ethnocentrique, c'est par rapport à sa langue maternelle (ou aux langues qu'il connaît) que le locuteur va comparer, émettre des représentations et parfois juger la langue de l'autre, et donc au travers de ce jugement, il se représente lui-même implicitement. D'autre part, les autres langues apparaissent alors en terme de "plus" ou de "moins" par rapport à la langue prise comme point de référence : le français moins chantant que l'italien, l'anglais plus pédant que le français etc. Pour que la représentation reste positive tout se passe comme s'il existait un seuil de tolérance ou une variation un peu différente serait considérée comme un exotisme tolérable (ici l'italien) et une variation plus importante (ici l'anglais) comme négative.

Le danger est que ce jugement sur la langue peut parfois devenir un jugement sur la personne ou le groupe qui la parle. L'italien est chantant et l'Italien est festif etc. Ce processus est très gênant dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues et il convient d'en prendre conscience pour l'éviter.

1.3. Une question de reconnaissance de la situation par les institutions

Les institutions, notamment scolaires et qui nous concernent donc au premier chef, reconnaissent-elles la problématique de la rencontre de *l'autre* comme elle vient d'être posée ? Tout dépend, bien entendu, du pays et, au-delà de cela, des décisions politiques et de la situation sociolinguistique existante. En effet, au Canada par exemple, les tensions linguistiques ont été telles entre l'anglais et le français que des mesures ont été prises en faveur du développement d'une pédagogie interculturelle qui finalement sert la question des langues de la migration. La base de la mise en place d'une telle pédagogie semble donc être la reconnaissance du plurilinguisme sur son territoire. Quand il s'agit d'élèves

migrants, notamment de milieux défavorisés, la situation de diglossie n'est pas toujours prise en compte comme c'est le cas sur le territoire français. Malgré une recommandation de l'Union européenne en faveur d'une pédagogie interculturelle (1994) et les déclarations du Ministre de l'Éducation nationale en 2001¹, l'héritage de la pensée monolingue reste très fort. Selon E. Maurin (2004) ce ne sont pas les tensions mais bien au contraire la séparation des populations qui finit par former "le "ghetto français" qui n'est pas tant le lieu d'un affrontement entre inclus et exclus, que le théâtre sur lequel chaque groupe s'évertue à fuir ou à contourner le groupe immédiatement inférieur dans l'échelle des difficultés". D'autre part, le bilinguisme de ces élèves est davantage traité en terme de déficit qu'en terme de gain (G. Varro 2003) malgré les avancés en recherche sur cette question qui montre l'inverse (J.F. Hammers et M.H.A Blanc 2000). Ainsi, on voit difficilement comment la rencontre avec *l'autre* peut être envisagée dans ces conditions. Cependant, la classe de langue reste une situation de contacts de langues et de cultures. En français langue étrangère, les didacticiens ne voient guère comment ce facteur pourrait être occulté. D'ailleurs, ce contexte de contacts sert à activer la démarche interculturelle, elle peut agir comme un moteur et déclencher la motivation, la curiosité pour la nouvelle langue-culture. Les types de publics étudiés ici relèvent d'une problématique de français langue étrangère ou seconde (selon les compétences des ENA) ou d'une analyse diglossique (comme en ZEP) mais dans les différents travaux, ils sont assez peu envisagés comme tels. Cette négation du processus de rencontre avec *l'altérité* semble donc être très désavantageuse pour ces publics. L'on ne s'étonnera pas alors des malaises identitaires qui en découlent, des difficultés d'apprentissage quand des "enfants arabes se traitent d'arabe en récréation" (G. Varro et *ali*. 1991), sorte de stigmatisation de *l'autre* intégrée en *soi* ou que les insultes du type "vas te faire intégrer" émergent à l'école française. La question de la non reconnaissance de *l'altérité* reste le premier écueil. L'intégration, si elle s'effectue dans l'oubli de *soi* ou dans une absence d'explication des rituels de la nouvelle langue-culture, semble en effet bien compromise.

2. Pistes de remédiation

Face à cette problématique, quelles peuvent être les pistes de remédiation ? La première semble être la question de la reconnaissance de *l'altérité*. Celle-ci passe par une prise de conscience de *l'autre* et des mécanismes d'appréhension de cette xénité.

¹ Discours d'ouverture de Monsieur Jack Lang, Ministre de l'Éducation Nationale, aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France – 29 mai 2001.

2.1. Prise de conscience, reconnaissance et connaissance de ces mécanismes

2.1.1. Reconnaître les émotions

Dans la rencontre avec *l'autre*, la tendance à catégoriser peut être atténuée par une prise de conscience des émotions, indices d'un malaise vis-à-vis de la nouveauté (peur, colère, tristesse par exemple). Oser affirmer son émotion évite de passer immédiatement à la représentation (souvent négative) ou au stéréotype de *l'autre*. Les travaux sur la violence verbale (H. Ott, 1984) montrent que l'on peut passer d'un "il est bête" ou "tous les Français sont bêtes" à un "je suis embêté par ce comportement" et même "ce comportement me provoque de la tristesse, de la colère etc.". La catégorisation provient de cette mise à distance d'une *altérité* qui ne peut être gérée émotionnellement. Elle rassure celui qui l'émet car "c'est l'autre qui est...". Cela reste plus facile à assumer que de reconnaître la mise à mal de *soi* que peut entraîner *l'altérité*. Cette reconnaissance des émotions peut ensuite s'expliquer par le vécu collectif et/ou individuel des apprenants.

2.1.2. Décentration, contextualisation, objectivisation

Il s'agit donc de se décentrer pour voir en quoi *l'altérité* me ramène à moi-même. C'est le contexte (milieu social, histoire, géographie, expériences personnelles etc.) qui va éclairer la raison d'être d'un comportement. Ainsi "les Français sont sales" qui renvoie à un sentiment de dégoût par rapport à ma conception de la propreté peut être expliqué par une contextualisation (souvent multiples) : la France premier pays exportateur de parfum ("s'ils fabriquent autant de parfums, c'est bien qu'ils ne se lavent pas"), époque de l'hygiène sèche, expérience personnelle comparée (nombre de douches par jour qui n'est pas relativisé au climat par exemple) etc. La prise de conscience qu'il existe des universaux singuliers, c'est-à-dire des universaux qui forment notre humanité (relation à l'hygiène, à la mort, au travail, à la famille etc.) et que ces universaux sont singuliers, spécifiques à chaque société s'expriment sur des modes spécifiques selon les contextes, est primordiale. Ainsi devient-il possible d'objectiver, de relativiser son système de référence et de comprendre que l'altérité ne renvoie qu'à *moi-même* et que la présence de *l'autre* ne fait que me ramener à mes propres spécificités ou à celles des groupes que je côtoie. Cette démarche, proposée par des auteurs tels que C. Camilleri (1994) ou F. Debyser (1981), n'est pas encore systématisée dans les classes alors qu'elle est un contrepoids intéressant aux problématiques engendrées par la présence de la xénité. Cela permet la déconstruction des évidences dites sociales et culturelles qui sont bien loin d'en être... à part pour le groupe de référence.

2.2. Une réflexion sur la langue-culture

Partir de la langue pour aborder "les formules culturelles" de chacun selon l'expression de C. Camilleri (1994) semble très pertinent. La langue, qui évolue selon les

contextes et révèle aussi les métissages, véhicule à tous les niveaux bien des représentations. Les programmes Evlang (M. Candelier, 2004) sont en cela exemplaires. L'approche est cependant peut-être un peu systématique au regard des publics qui nous occupent. Mais cette activité séculaire des sciences du langage qu'est l'analyse contrastive est ici à retenir tout en gardant à l'esprit qu'il ne s'agit pas d'opérer une mise en exergue des points communs ou différents selon les idiomes mais de tisser un lien entre les langues, à montrer les universaux des systèmes qui s'actualisent spécifiquement selon les langues. Le second point qui semble intéressant dans cette approche du langage (à travailler aux différents niveaux décrits plus haut) est également la possibilité de partir des langues que les enfants connaissent déjà pour que leur conscience « méta » puisse servir de tremplin à l'apprentissage.

2.3. De l'interculturel et du co-culturel : vers la pédagogie de la coopération

Les pistes de remédiation proposées jusqu'à présent tissent le lien, de *l'un à l'autre*, permettant le retour sur *soi*. Elles agissent en priorité sur les représentations, sur les processus cognitifs. Qu'en est-il ensuite au niveau des comportements, des actions des apprenants au-delà de ces activités ? En effet, il convient de rappeler que les représentations ont un effet sur les pratiques et les pratiques sur les représentations. Ce phénomène, abondamment développé dans la littérature, rend compte aussi bien des actions sociales dans leur ensemble que de la langue en particulier. En sociolinguistique par exemple, il s'agit le plus souvent de montrer comment les usages agissent sur les représentations et inversement. Il serait donc intéressant de voir maintenant du côté des comportements. C. Puren (à paraître) semble annoncer que l'ère de " l'interculturel ", qui travaille essentiellement sur le côté représentationnel, cède le pas au " co-culturel " : un agir ensemble qui permet aussi de tisser le lien. Selon moi, l'interculturel et le co-culturel pourraient alors s'apparenter à l'articulation " représentations/usages " et devenir complémentaires dans les pistes de remédiation. Les projets qui favorisent la coopération, le vivre-ensemble semblent tout à fait intéressants. Monique Doyon et Georges Ouellet (2004 : 8) ne s'y trompent pas en proposant un apprentissage coopératif pour " favoriser les attitudes, les valeurs et des habiletés qui vont dans le sens de l'éducation interculturelle ". La pédagogie de la coopération est :

"une organisation de l'enseignement qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves, grâce à la création de petits groupes hétérogènes travaillant selon des procédés préétablis, assurant la participation de tous et de toutes à la réalisation d'une tâche scolaire."

La pédagogie de la coopération est donc basée sur le fonctionnement en équipe, avec des activités rigoureusement planifiées et des méthodes d'évaluation basées sur ce principe de la coopération. Elle est plus intéressante qu'un simple travail d'équipe puisqu'elle repose sur:

- -la formation de groupes hétérogènes plutôt qu'homogènes;
- -l'interdépendance positive au sein du groupe;
- -la responsabilisation des membres envers eux-mêmes et envers leur équipe;
- -l'apprentissage de certaines habiletés sociales;
- -une dynamique de groupe où la contribution de chacun est valorisée.

2.4. Les arts du langage

Le groupe de réflexion transversal que nous avons lancé cette année à l'Université de Montpellier III semble également pouvoir articuler la question du langage et du co-culturel. Il s'agit, au travers des pratiques artistiques et culturelles, de pouvoir faire ensemble : monter une pièce de théâtre, écrire un scénario de film, un conte, mettre en place un spectacle dansé. Cet agir ensemble, forcément coopératif, met en œuvre du langage, fait émerger de la parole subjective. Le processus créatif, à visée esthétique, stimule les participants, leur permet de relativiser leur " formule culturelle " en même temps que celle-ci enrichit le travail de groupe. Ainsi, en s'appuyant sur les connaissances acquises, l'apprenant est reconnu dans ce qu'il est, ce qui provoque un effet de motivation.

3. Une nouvelle posture pour l'enseignant

3.1. L'enseignant en situation réflexive

L'ensemble de ces propositions ne saurait être mis en pratique sans une formation rigoureuse des enseignants. Il ne faudrait pas oublier qu'eux mêmes se trouvent dans une situation interculturelle, quel que soit le public : multilingue ou non. Les enseignants peuvent aussi être de la même langue-culture que les apprenants et enseignent le français par exemple. En effet, ils se trouvent forcément entre deux ou plusieurs langues-cultures. Il leur revient donc, en premier lieu, c'est-à-dire avant d'activer la démarche interculturelle avec les apprenants, d'avoir une posture auto-réflexive, de réfléchir à leurs propres mécanismes de fonctionnement, à leurs représentations, leurs stéréotypes. Des activités telles que l'autobiographie langagière ou, par exemple, le test de G. Zarate (1993) qui fait émerger des mots associés aux notions de langue, de peuple et de culture, se révèlent être aussi fructueuses pour les apprenants que pour les enseignants. En témoigne, par exemple, l'obligation pour les futurs enseignants de français langue non maternelle d'apprendre une nouvelle langue lorsqu'ils s'inscrivent dans le cursus FLE de l'Université. En guise d'évaluation, le futur enseignant (à Paris III ou à Montpellier III par exemple) rédigera un journal autobiographique retraçant le parcours langagier et les représentations de la nouvelle langue-culture à apprendre. Ensuite, il s'agit de se regarder en tant qu'apprenant, d'être attentif à ses processus cognitifs, d'observer l'évolution de ses représentations de la langue et de l'apprentissage pour mieux comprendre ses futurs apprenants.

3.2. Des actions possibles

Malheureusement, les enseignants des deux terrains qui nous occupent sont très peu formés en FLE et en pédagogie interculturelle pour les raisons indiquées ci-dessus (absence de reconnaissance de la présence du plurilinguisme, donc absence de questionnement sur sa prise en compte). En Suisse, comme au Canada où cette reconnaissance a lieu, des approches sont mises en place. Ainsi, Edithe Gaudet et avant elle Denyse Lemay (1992) proposent de transmettre aux enseignants des informations sur les concepts que nous venons de décrire (interculturel, diglossie etc.) ainsi que des éléments sociologiques et historiques sur l'immigration afin de contextualiser le phénomène. Il convient aussi de développer la capacité à reconnaître “ une situation de conflit interculturel, à la résoudre, à entrer en contact avec une personne d'une culture différente, etc. ”- En cela, l'analyse de discours est très révélatrice. Les énoncés de type générique (N. Auger 2000/2003c) entraînent la catégorisation (les X sont/ont Y) avec de multiples variantes discursives dont l'objectif plus ou moins conscient est l'étiquetage d'un nouveau processus de mise à distance de *l'autre*. La contextualisation, le travail sur les émotions mais également l'implication des élèves dans un rôle d'expertise sont moteurs dans ces cas de figure. Ainsi est-il intéressant de se questionner sur l'apport des communautés stigmatisées à la communauté d'accueil. Comment enseignants et apprenants peuvent-ils témoigner de leurs expériences ? Pour cela, il reviendra également à l'enseignant de dépasser les exemples culturels pour rentrer dans des constructions subjectives de trajectoire pour ne pas dépasser les communautarismes. Car il arrive que certains apprenants aient tellement intériorisé la stigmatisation par *l'autre*, que le moindre reproche provenant d'un *autre* peut être qualifié d'accusations racistes. Là encore il revient à l'enseignant de repasser de l'émotion à l'acte en question pour dénouer la situation.

Ce passage, cette évolution d'un état vers un autre est donc une construction, telle l'interlangue alors que l'on a trop souvent tendance à raisonner en terme de déficit par rapport à un niveau à atteindre.

3.3. Une expertise partagée

L'enseignant n'a accès qu'à ses propres expériences de l'interculturalité et à ses connaissances concernant l'organisation de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture. Son expertise est donc importante mais il ignore ce qu'il en est de l'expertise des apprenants. Qu'ont-ils vécu ? Quelles expériences ont-ils traversés ? Laisser à l'apprenant sa place d'expert, comme préconisé au colloque de l'Unesco début 2000 permet d'augmenter la motivation des élèves, mais aussi des enseignants qui pourront se sentir plus curieux face à leurs publics. Ainsi, dans un DVD de formation pédagogique des enseignants (N. Auger 2005c), l'enseignant demande aux apprenants de dire, donc par procédés de prise de conscience « méta », ce qu'il en est des différents phénomènes

langagiers dans leurs langues maternelles (formation de la négation, genre et nombre, gestes, relations à l'espace et au temps etc.) pour s'appuyer sur ces ancrages afin de parvenir à la langue cible tout en évoquant la question des universaux singuliers et en désacralisant les erreurs qui sont signes de la construction de l'interlangue et prouvent bien qu'il y a transfert de la L1 vers la L2. Être dans cette posture veut dire que l'enseignant accepte de ne pas connaître un certain nombre d'éléments que les élèves, eux, possèdent. Cela peut être déstabilisant pour certains enseignants : impression de non-maîtrise, crainte que les élèves fassent des erreurs qui ne pourront pas être corrigées. Pourtant, nous avons observé que les élèves d'une même langue s'autorégulaient dans leurs réponses. Cette posture nécessite donc une relative prise de risque par l'enseignant. Mais y renoncer ne serait-il pas encore plus risqué ? Car il reste primordial d'essayer de faciliter le passage du statut de *sujet* à celui de *personne* par l'intégration de la culture d'origine comme ressource d'apprentissage.

Bibliographie

- *Abdallah-Preteceille M., Camilleri C., 1994, "La communication interculturelle" in Cultures ouvertes, sociétés interculturelles, du contact à l'interaction, de C. Labat et G. Vermes, E.N.S. Fontenay/St. Cloud, L'Harmattan.*
- *Abdallah-Preteceille M., Porcher L., 1996, Éducation et communication interculturelle, PUF.*
- *Auger, N., 2000, "Les formes du stéréotype dans les manuels de français langue étrangère : quelques usages pour quelques stratégies", in Stéréotype : formes, usages et stratégies, Albi (CPST, Université de Toulouse-le-Mirail), juillet 2000, 16 pages paru en ligne www.marges-linguistiques.fr.*
- *Auger N., 2003a, "Interactions verbales : langage et métalangage d'une socialisation culturelle" in actes du Colloque "La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives" (Université Paris III, du 12 au 14 décembre 2002), 15 pages, en ligne sur www.marges-linguistiques.fr.*
- *Auger, N., 2003b, "Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne", in Enquêtes sur les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, coll. Langue et parole, L'Harmattan, pp. 35-71*
- *Auger, N., 2003c, "Des manuels et des stéréotypes" in Le Français dans le Monde, mars-avril 2003, n°326, Paris, Clé International, pp. 29-32.*
- *Auger, N., 2003d, "Du dialogisme pour nommer l'autre en contexte scolaire interculturel" in actes du colloque Dialogisme et Nomination, Université Montpellier III, Praxiling, Jeunes chercheurs, 7-8 mars 2003, 12 pages.*

- Auger N., 2004, "La discussion comme moyen de construire et se construire pour des Enfants Nouvellement Arrivés " in *La discussion, colloque du CERFEE, université Montpellier III, IUFM Montpellier, juin 2003, 12 pages CD-ROM.*
- Auger N., (2005a), " Des malentendus constructifs en didactique des langues-cultures " in *Colloque International de la Faculté des Lettres de Sousse (Tunisie), Le malentendu, du 15 au 17 avril 2004.*
- Auger N., (2005b) " L'accueil et la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France " in *Francophonie, minorités et pédagogie, Dalley, P. et S. Roy (dir), Ottawa, Les Presses de l'université d'Ottawa, 40 pages.*
- Auger, N., 2005 c, *Comparons nos langues, une démarche interculturelle pour l'apprentissage du français aux enfants nouvellement arrivés en France, CNDP, collection ressources formation vidéo multimédia (DVD et livret d'accompagnement, 15p.).*
- Auger, N., (à paraître), *Le manuel de langue : objet de construction de l'interculturel, Modularités européennes, Belgique, 220 pages.*
- Bourdier, P., 1980, *Le sens pratique, Paris, Éditions de Minuit.*
- Cadiot P., 1998, " Les mélanges de langue, pp. 50-61, in : Vermes G. et Boutet J. (éds.), France, pays multilingue, tome 2, " *Pratiques des langues en France* ", Paris, (coll. Logiques sociales), 1989.
- Candelier, M., (dir.) 2004. *Evlang- l'éveil aux langues à l'école primaire. Bruxelles: De Boek - Duculot.*
- Dalgalian G., 2000, *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue, L'Harmattan.*
- Debyser F. (1981). *Lecture des civilisations. Dans Beacco J.-C. et Lieutaud S. Moeurs et mythes, lecture des civilisations et documents authentiques écrits. Paris : Hachette /Larousse, Coll. Le Français dans le Monde/BELC, 5-9.*
- Monique Doyon et Georges Ouellet (2004) *REFL'apprentissage coopératif: théorie et pratique, CECM, Service des études, p.8.)*
- Frei H. , 1929 / 1982, *La grammaire des fautes. Paris / Genève Slatkine Reprints.*
- Galisson R.1991, *De la langue à la culture par les mots, coll. R. Galisson, Clé International.*
- Goffman, E, 1975, *Stigmate, Paris, Minuit.*
- Gumperz, J., 1982, *Discours Strategies, Cambridge University Press. Trad. française : Sociolinguistique interactionnelle, l'Harmattan, 1989, Paris.*
- Hamers, J. F., & M. H. A. Blanc (2000). *Bilinguality and Bilingualism (Second edition). Cambridge: Cambridge University Press.*
- Hérédia-Deprez, 1986, " *Intercompréhension et malentendus. Etude d'interactions entre étrangers et autochtones* " in *Langue française, n°71, paris, Larousse, 48-69.*
- Lemay, D., 1992, " *Le perfectionnement des professeurs des collèges en vue d'une éducation interculturelle* ", *Impressions, no 14.*
- Maurin, E., 2004, *Le ghetto français - Enquête sur la ségrégation urbaine, Seuil essai.*
- Salins de G.-D, 1993, *Une introduction à l'ethnographie de la communication : pour la formation à l'enseignement du Français Langue Etrangère, Didier.*
- Ott, H, 1984, " *Principes et fondements de l'action non violente* " in *Revue d'éthique et de théologie morale n° 154 : Violence et non-violence, pp41-59.*
- Puren, C., (à paraître), " *Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des langues-cultures étrangères : l'exemple de la problématique interculturelle* " in *Quelle*

didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ?, Louvain-La-Neuve, du 20 au 22 janvier 2005.

- Varro, G., 1984, La femme transplantée. Une étude du mariage franco-américain et le bilinguisme des enfants (1984, Presses Universitaires de Lille).
- Varro, G., Pouder M-C., ACHARD P., LEIMDORFER F., 1991, " Le mot "arabe" dans une classe de "CLIN ", in Langage et société.
- Varro, G., 2003, " Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants ", revue électronique © SCÉRÉN – CNDP
- Zarate, G., 1986, Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette, coll. F Recherches et applications.
- Zarate, G., 1993, Représentation de l'étranger et didactique des langues, Paris, Didier, coll. CREDIF essais.

Pratique de la traduction en classe de langue.

Même s'il n'est pas question de faire de la traduction un but en soi, elle peut contribuer de façon non négligeable à l'apprentissage de la langue étrangère, en l'occurrence le français. Cette contribution ne peut que difficilement être évaluée mais le plaisir incontestable que prennent les élèves à certains exercices de traduction ne peut que renforcer l'apprentissage puisque la langue maternelle n'est pas exclue par la langue qu'ils apprennent.

On pourrait même essayer de classer les principaux « moments » où la traduction pourrait intervenir. (Dans le désordre)

1. **explication en langue maternelle** pour aller plus vite. Soit la traduction d'un mot « inconnu » dans un texte ; soit la traduction d'un phénomène grammatical ou syntaxique dont les élèves connaîtraient le sens dans leur langue maternelle.
2. **assimilation /contrôle du vocabulaire** : faire dire le mot dans la langue des élèves est la preuve qu'ils l'ont compris. Mais le passage à la langue maternelle peut également favoriser le processus d'assimilation. Par exemple : dans un cours sur les matières à l'école, on peut imaginer un petit exercice rapide du type : Μου αρέσει η χημεία/ Μου αρέσουν τα γαλλικά / Μου αρέσει η γυμναστική ... D'autre part, si on parle de contrôle, un exercice de traduction est en général plus « efficace » qu'un exercice à trous
3. **mettre en évidence les différences de structures/ de genre...** On pourrait citer : parler de, s'intéresser à, rêver de, s'occuper de, changer de Exemple Μιλάω για τα προβλήματα μου / τον αδελφό μου/ το σχολείο μου/ δεν μιλάω για τους φίλους μου ...
4. **assimilation de certaine structure /contrôle de la grammaire.** Si on travaille sur le corps humain, par exemple, on peut travailler à partir de : Με πονάει το κεφάλι μου et faire varier la tête, les dents, les yeux ... faire varier également la personne et la forme. Dans le cas d'un cours sur les pronoms relatifs par exemple, l'élève en mesure de le faire, traduit la notion pour lui-même de toute façon. Un exercice de traduction sur les pronoms relatifs pourrait constituer un outil de contrôle supplémentaire après un cours sur les pronoms relatifs.

De cette façon, les élèves guidés par le professeur ont plus de chance d'avoir une image acoustique de la phrase française puisqu'on ne travaille que sur des phrases. La forme négative Nous ne nous intéressons pas à l'histoire a plus de chance d'être complétée dans un exercice à trous si les élèves l'ont prononcée avant soit en la conjuguant soit la traduisant.

Marie BEZAÏTI – PAPADAKI, Professeur -adjoint, Université d'Athènes

Techniques d'exploitation du discours rapporté en classe de langue

Résumé :

Dans cette communication, après un rappel rapide des techniques employées pour rapporter le discours d'autrui, nous proposons, dans une perspective pragmatique, de sensibiliser les apprenants aux différentes variables qui jouent au niveau de la communication, en leur donnant des occasions d'activer leur compétence de compréhension et en leur faisant prendre conscience du fait qu'il n'y a pas un discours indirect pour un discours initial. Différentes activités peuvent encourager les apprenants à faire preuve d'imagination et d'esprit d'initiative. L'objectif est de les libérer progressivement de la tendance de reproduction mécanique du discours initial, qui les fait disparaître dans le dire d'une autre personne, au profit d'une expression plus personnelle qui se rapproche d'un vrai récit oral.

Mots-clés :

Discours rapporté, locuteur, rapporteur, forme / sens, modalisation, connotation, modalités d'élocution.

Ces dernières années, on observe un courant de pensée qui favorise les approches pragmatiques des domaines essentiels de l'enseignement des langues, en particulier ceux des pratiques grammaticales et textuelles. Recourir à des approches pragmatiques, c'est-à-dire tenir compte non seulement de l'aspect formel des faits de langue, mais aussi de la structure communicative des messages, constitue une ouverture à de nouvelles pistes de réf. L. E. xion, très fructueuses pour l'enseignement des langues.

Nous avons choisi de centrer notre attention sur la pédagogie du discours rapporté en classe de langue parce que, d'ordinaire, son enseignement se limite à une présentation des changements qui interviennent au niveau de la syntaxe et des mots grammaticaux.

Comme le souligne Maingueneau (1991,102) «contrairement à une idée répandue confortée par les traditionnels exercices de « mise du DD [discours direct] au DI [discours indirect] » le DI n'est pas le résultat d'une transformation mécanique d'énoncés au DD ; [...] il s'agit de deux modes de citation indépendants qui correspondent à deux perspectives complémentaires ».

Nous allons suggérer une approche moins mécanique qui, outre des implications morphologiques et syntaxiques, tient compte des implications sémantiques et psychologiques du passage au discours rapporté.

Nos suggestions sont destinées à des classes de niveau moyen ou avancé, parce que cette façon de procéder est beaucoup plus exigeante, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Celui-ci doit faire une animation grammaticale portant simultanément sur plusieurs directions, qui peut s'avérer déroutante pour les élèves débutants. Avant d'aborder le sujet, il nous semble utile de rappeler les techniques employées pour rapporter le discours d'origine.

Sous sa forme la plus simple le locuteur / rapporteur rapporte littéralement à un tiers un énoncé ou une conversation qu'il a entendus :

Je lui ai demandé : « Quand est-ce que tu pars ? »

Il m'a répondu : « Je pars demain, je t'écrirai pour te raconter mon voyage ».

C'est le discours rapporté au 'style direct'. Ici, le locuteur-rapporteur, tout en indiquant la personne qui parle, reproduit mot pour mot le discours d'origine. Une pause, plus ou moins longue, transcrite à l'écrit par des signes typographiques spécifiques (deux points, guillemets) sépare le verbe d'introduction des paroles citées. C'est le degré le plus simple du discours rapporté, puisqu'il conserve toutes les coordonnées énonciatives du dire original : les personnes, les temps, les modes, les déictiques temporels, etc. Il peut être introduit très tôt dans l'apprentissage, dans la mesure où aucune manipulation n'est exigée. Dans la conversation courante le recours à ce type de reproduction fidèle du dire original est relativement fréquent¹.

L'emploi des incises, dans le cas d'un dialogue, est une autre technique de rapporter fidèlement le dire original. Insérées en construction détachée dans le corps de la phrase

¹ Il est à signaler, d'ailleurs, que quand le discours original est chargé de nuances d'affectivité véhiculées par l'intonation ou marquées par des interjections expressives, le discours rapporté *au style direct* y est particulièrement approprié. (cf. Le Goffic (1993, 268-269) et Riegel et alii (1994, 598). Le discours indirect y est beaucoup moins approprié : pour conserver, ne fût-ce que partiellement, les manifestations expressives du locuteur initial le locuteur qui rapporte au style indirect doit recourir à quelques *artifices* de présentation comme, par exemple, le choix d'un verbe introducteur qui *agit* sur le discours initial, ou l'adoption d'une intonation particulière. (cf. M.Bézaitis-Papadakis, (1994, 36-38)).

citée, ou placée en fin de phrase, les incises fonctionnent comme phrases introductives du discours original²

- *Quand est-ce que tu pars ? lui ai-je demandé.*
- *Demain, a-t-il répondu, à 10 heures.*

D'un point de vue énonciatif, les incises doivent être rangées dans la catégorie 'style direct' du discours rapporté³. Pourtant, un examen de la présentation du discours rapporté dans les manuels d'apprentissage traditionnels ou plus modernes montre qu'ils mettent à la marge ces propositions. De même les grammaires pour l'enseignement / apprentissage du F. L. E., en passant sous silence la technique qui consiste à citer les paroles d'autrui, ne donnent pas un descriptif complet du discours rapporté. L'inversion du sujet dans ce type de phrases, et la difficulté qui en résulte pour les apprenants étrangers, peut être à l'origine de cette lacune⁴. On aurait pourtant intérêt à exploiter relativement tôt ce procédé très vivant de passage au discours rapporté, en raison de sa fréquence d'emploi très élevée, aussi bien à l'oral que dans les dialogues des textes écrits.

La technique la plus courante pour rapporter des propos écrits ou oraux, émis par un autre locuteur, est le discours traditionnellement appelé 'indirect'. Le discours rapporté est, alors, partiellement intégré dans le propre discours du locuteur / rapporteur, sous une autre forme syntaxique, imposée par le verbe d'introduction.

En tant que transfert de tout un acte d'énonciation d'origine, il doit s'adapter au moment d'énonciation du rapporteur / locuteur, qui, le plus souvent, est différent du moment d'énonciation d'origine. Prenons un exemple concret :

Marie rencontre Hélène et lui dit :

Ce soir je pars pour la France. Je te téléphonerai pour te raconter mes impressions.

Trois jours après Hélène rencontre Paul et lui dit :

J'ai rencontré Marie lundi dernier. Elle m'a dit qu'elle partait le soir même pour la France et qu'elle me téléphonerait pour me raconter ses impressions.

Comme on le voit le discours 'indirect' implique : deux couples d'interlocuteurs, entièrement ou partiellement différents, et deux messages différents échangés dans deux situations et à deux époques différentes. D'où les changements qui affectent les temps, les pronoms personnels, les adjectifs possessifs et les indications spatio-temporelles. À

² Pour la ponctuation utilisée pour marquer la suspension de l'enchaînement propositionnel cf. Le Goffic (1993, 496).

³ cf. Riegel (1994, 598), Weinrich (1989, 565), Maingueneau (1991, 103).

⁴ Notons que le français familier évite l'inversion du sujet et dans un registre relâché ou populaire l'incise est introduite par la conjonction *que* :

- *Tu n'y crois quand même pas, qu'il me dit.*

Cf. Bonnard (1981, 293), Le Goffic, (1993, 498).

noter aussi que le locuteur / rapporteur peut ne pas être la première source du discours rapporté ; un ou plusieurs intermédiaires peuvent intervenir. Bonnard (1981,20) a raison de signaler que « le choix des pronoms personnels et des adjectifs possessifs exige une vue claire des rapports de repérage à travers les énonciations superposées ».

Le fait de rapporter des paroles est, donc, un phénomène extrêmement complexe. Malgré cette complexité, l'initiation des apprenants au discours indirect se fait tôt. Cela s'explique d'une part, par la fréquence très élevée de cette situation de communication dans le quotidien et d'autre part, par son rendement pédagogique. En effet, il s'agit d'un procédé pédagogique qui sert à faire varier les formes et qui vise à faire acquérir les pronoms personnels et les possessifs, les contraintes syntaxiques liées à la subordination, la forme infinitive et les transpositions des indicateurs spatio-temporels.

Tout ceci est très important. Mais il ne faudrait pas sous-estimer une autre composante de haute importance aussi : un locuteur / rapporteur n'est pas un simple appareil enregistreur. Comme le dit Weinrich (1989, 566) « il peut [...] s'éloigner à des degrés divers des termes exacts de l'opinion rapportée et colorer plus ou moins celle-ci, de ses propres conceptions. Plusieurs nuances sémantiques s'offrent alors et le passage du discours direct au discours indirect peut laisser percer les idées du rapporteur ». Nous pensons précisément que si l'apprenant est bien mené et encouragé par l'enseignant, il pourra progressivement se libérer de la tendance à la reproduction mécanique du discours initial qui le fait disparaître dans le dire d'une autre personne : il osera, dans un premier temps, reformuler ou modifier le lexique du dire original ; il se permettra, par la suite, de condenser le contenu sémantique de celui-ci pour n'en rapporter que l'essentiel ; il n'hésitera pas, enfin, à se manifester avec toute sa subjectivité dans ce qu'il raconte, exprimant réellement ce qu'il pense des êtres et des choses. C'est de cette façon que l'entraînement au discours indirect se rapprochera d'un véritable récit oral. Nous estimons utile, ici, de faire certaines propositions visant à aider les apprenants à prendre conscience de cette vérité essentielle : *il n'y a pas un discours indirect pour un discours initial*. L'optique pragmatique que nous avons adoptée nous fait prendre en considération les intentions des interlocuteurs, les contextes dans lesquels ils s'expriment et les relations qu'ils entretiennent. L'objectif est de sensibiliser les apprenants aux différentes variantes qui jouent au niveau de la communication et de leur donner des occasions d'activer la compétence de compréhension, tout en leur faisant prendre conscience du fait que, lors de la transmission des paroles d'autrui, la priorité doit être accordée au sens et au contenu sémantique.⁵

Des situations d'emploi du langage qui ressemblent davantage à des situations réelles de communication et font surgir le besoin expressif correspondant encouragent la

⁵ Nos propositions pourront être appliquées, après que les apprenants auront travaillé sur les transformations formelles.

créativité. À partir, par exemple, de mini-situations authentiques ou aussi proches que possible de la réalité, on pourrait faire découvrir, par le biais d'une recherche collective, la richesse des possibilités linguistiques pour rapporter un discours.

Prenons un exemple concret : À partir de la question suivante adressée par le professeur, Mme X, à un certain Paul, on pourrait travailler le passage au discours indirect de la façon suivante :

Paul, pourquoi n'es-tu pas venu en cours hier ? Explique-toi!

Paul, faisant semblant de ne pas avoir bien entendu, demande à ses camarades :

Qu'est-ce qu'elle me demande ?

On s'attend à une réponse du type :

Elle te demande pourquoi tu n'es pas venu en cours hier.

Cette réponse est très probable parce qu'elle reproduit textuellement les paroles, moyennant un minimum d'ajustements morpho-syntaxiques. Cette façon d'agir est privilégiée par les exercices de manipulations proposés par les manuels sur des phrases préfabriquées, auxquelles l'apprenant est habitué. Mais, par des interactions entre apprenants encouragées par le professeur - qui peut fournir le lexique voulu- on pourrait obtenir aussi :

Elle te demande la raison de ton absence d'hier.

Elle exige que tu justifies ton absence d'hier.

Elle attend une justification de ton absence.

Tu dois t'expliquer pour ton absence.

Tu dois lui justifier ton absence.

On pourrait aussi encourager des réponses 'tronquées' qu'on rencontre très souvent dans un dialogue :

Que tu justifies ton absence !

La justification de ton absence.

Avec un peu de chance on peut même obtenir une expression encore plus souple :

Elle a noté ton absence d'hier ; explique-toi maintenant.

ou plus 'colorée' et ...chuchotée :

Tu es sourd ? Ton absence d'hier, tu dois t'en expliquer.

*Quelle emmerdeuse ! Elle a noté ton absence...*⁶

⁶ L'exercice que nous venons de décrire découle directement d'une approche fonctionnelle de la langue. Il implique que les formulations multiples de la 'demande' du 'dire de faire', ainsi que les contraintes que chacune d'elles entraîne au niveau syntaxique aient été préalablement étudiées.

Cette façon de procéder permet de percevoir la richesse, la variété extrême des formes que peut prendre un discours rapporté. Elle encourage les apprenants à faire preuve d'imagination et d'esprit d'initiative. Elle mobilise leurs ressources expressives. Elle est loin de la démarche contraignante des exercices qu'on trouve dans les manuels, qui réclament une bonne réponse et une seule, conforme à la consigne et l'exemple cité pour illustrer l'emploi correct. Elle est d'autant plus recommandable qu'elle n'est pas privée de tous les points de repère normaux d'une situation réelle d'énonciation. Ainsi le changement d'un des paramètres de la situation d'énonciation, par exemple du locuteur ou du destinataire, fait surgir d'une façon naturelle les structures grammaticales qui lui sont appropriées.

- Un élève au professeur : *Qu'est-ce que **vous lui** avez demandé ?*
- Le professeur : ***Je lui** ai demandé la raison de son absence.*
- Paul au professeur : *Qu'est-ce **vous m'**avez demandé ?*
- Le professeur : *J'ai exigé que **tu** justifies **ton** absence.*
- Un élève à un autre élève : *Qu'est-ce qu'**elle lui** a demandé ?*
- L'autre élève : *Qu'il **s'explique** pour **son** absence d'hier !*

L'apprenant, loin d'être bloqué par les consignes contraignantes des exercices, pourra opérer les modifications concernant les pronoms, les possessifs et les indications spatio-temporelles tout naturellement et sans recherche, en fonction de ses propres repères, de son « moi – ici – maintenant ». D'ailleurs, comme le montrent les réponses 'colorées' ci-dessus, les variations du discours indirect en fonction de situation de communication sont un excellent tremplin pour travailler avec les apprenants sur les niveaux de langue, à partir d'un même discours. Voici deux exemples supplémentaires :

Qu'est-ce qu'il t'a dit ?

*Il m'a dit que le film avait été très **amusant / drôle / comique / rigolo / marrant.***

Il a dit qu'il aimerait m'inviter à dîner et qu'on se téléphonera.

qu'on se rappellera pour aller dîner ensemble.

qu'il me passera un coup de fil pour qu'on aille au resto

qu'on se rappellera pour se faire une bouffe⁷.

Ce type d'activité sensibilise les apprenants aux différentes « façons de parler » en fonction du statut social de l'interlocuteur et des rapports interpersonnels. Ce sont des

⁷ Cet exemple est une transposition au style indirect des énoncés qui figurent dans un exercice élaboré par F. Weiss et M. Renouard (1982, 41) et consacré aux registres de langue.

pratiques de ce genre qui favorisent l'introduction de la dimension pragmatique dans le discours rapporté.

Lors de la transposition du discours initial, le locuteur / rapporteur peut se manifester dans son énoncé de diverses façons et imposer à l'ensemble de l'énoncé, sa propre modalité d'énonciation. Il ne s'agit pas toujours d'insérer dans son propre discours des paroles lues ou entendues. Il ne s'agit pas toujours de dire ce qui a été dit. Je dis cela, mais à ma façon et, souvent, d'une manière qui, en outre, fasse comprendre mon attitude vis-à-vis des faits que je rapporte.

Les verbes d'introduction du discours rapporté peuvent justement refléter l'attitude du locuteur / rapporteur face à l'énoncé qu'il transmet. Reprenons ici un exemple que nous avons longuement commenté par ailleurs.⁸

Soit le discours initial :

- *Nous allons réussir.*

Il dit / **assure** / **affirme** / **garantit** / **pense** / **croit** / **se figure** / **s'imagine** que nous allons réussir.

Si le verbe *dire* s'avère pour le locuteur / rapporteur trop 'neutre', il a la possibilité de chercher dans la langue des verbes qui contribuent à une réelle *interprétation* du discours initial. Rapportant indirectement les paroles prononcées, il centre au début son énoncé sur la détermination de l'attitude du locuteur initial. Il diminue, par la suite, le 'dosage' de neutralité avec les verbes *penser* et *croire*. Mais avec les verbes *se figurer* et *s'imaginer*, il émet un jugement personnel sur l'énoncé initial qui altère considérablement l'affirmation avancée par le locuteur initial et confère un sens nouveau à l'ensemble : « *Il croit que nous allons réussir mais il se trompe* ». Il prend, ainsi, une distance considérable par rapport à l'énoncé initial, en essayant de détruire, en quelque sorte, certaines illusions. Comme le dit de Salins (1996,96) « Il y a tout un travail d'apprentissage à faire sur l'emploi en discours des verbes opérateurs ». ⁹ D'ailleurs, il suffit d'une certaine intonation, d'un rire, d'un soupir, d'un geste pour que l'énoncé ci-dessus – même sans le secours d'un verbe 'expressif' – supporte des interprétations diverses selon les conditions de communication¹⁰.

Après avoir délimité un domaine sémantique précis, on pourrait donc proposer aux apprenants des séries d'exercices dans lesquels la comparaison d'un discours initial avec plusieurs discours rapportés mettra en lumière que, selon le verbe d'introduction employé, on verra apparaître une distance sémantique plus ou moins grande entre le

⁸ Cf. Bezaëtis-Papadakis (1994, 37).

⁹ L'ensemble pédagogique *Qu'en dira-t-on ?* (Gauvernet et alii, 1976) et l'article de Charolles (1976) « Exercices sur les verbes de communication » sont très utiles pour un travail systématique sur ce domaine.

¹⁰ *Idem* p.38-42.

discours initial et le discours rapporté. Illustrons cela avec un exemple de citation journalistique renfermant une attitude exprimée par le président J. Chirac dans laquelle la subjectivité du 'je' est extrêmement marquée.

Je suis pour le plan de l'ONU qui, malgré ses faiblesses, est la seule solution possible à l'heure actuelle au problème palestinien.

Voici des réécritures possibles :

M. J. Chirac a déclaré qu'il est en faveur du plan de l'ONU, qui, malgré ses faiblesses, constitue selon lui, la seule solution possible au problème palestinien à l'heure actuelle.

M. J. Chirac a tranché : vu les circonstances le plan de l'ONU est la seule solution possible au problème palestinien.

Si dans la première reformulation l'attitude du locuteur / rapporteur est neutre par rapport au message qu'il transmet, dans la seconde, celui-ci 'signe' son rapport en approuvant implicitement la détermination du locuteur initial et ... en omettant certaines données qui pourraient susciter des réserves¹¹.

De même dans les réécritures suivantes le choix des verbes d'introduction n'est pas 'innocent' :

*M. J. Chirac **estime** / **pense** / **a prétendu** qu'à l'heure actuelle, le plan de l'ONU se présente comme la seule solution possible, malgré ses faiblesses*

Ces verbes de modalité laissent des 'traces' de réserve plus ou moins claires, quant au bon sens et à la loyauté du locuteur initial. À signaler aussi aux apprenants que la réserve ou l'adhésion peuvent être exprimées par d'autres moyens que le jeu de verbes d'introduction, comme le montrent les réécritures suivantes :

*Il s'est déclaré en faveur du plan de l'ONU qui **serait** la seule solution*

*Il s'est déclaré en faveur du plan de l'ONU qui, **selon lui** / **à son sens** / **à ses yeux**, est la seule solution....*

*Il a déclaré **catégoriquement** que le plan de l'ONU est la seule solution possible, vu les circonstances.*

*Il s'est exprimé en faveur du plan de l'ONU qui est, **indiscutablement** la seule solution...*

¹¹ Comme le signale Charaudeau (1992,628) «L'un des problèmes majeurs auquel est confronté sans cesse le discours des médias – et particulièrement celui de la presse écrite - est celui du discours rapporté. Qu'il s'agisse de traduire des dépêches d'agences ou des déclarations d'hommes politiques, ce discours navigue constamment entre une « Citation » fidèle (présentée entre guillemets) mais qui peut rarement être donnée en totalité (*in extenso*) et une « interprétation » des faits et gestes, ainsi que des « non-dits ».

Ce travail d'observation est très fécond. La réception active des paroles d'autrui, la sensibilisation aux problèmes du discours (modalisation, connotation ...) et aux sens présumés qu'apporte l'utilisation de certains verbes et de certaines expressions, permet de développer chez les apprenants une posture critique face aux faits de langue. Ceci fait, on peut leur demander de produire des 'réécritures' diverses sur un discours original pour faire apparaître les nuances dont peuvent se colorer les propos rapportés, grâce au jeu des verbes d'introduction ou au moyen d'autres éléments incorporés à l'énoncé (adverbes, interjections, intonation ...) ¹².

Certes l'apprenant ne va pas assimiler, ni utiliser dès le départ tout le réseau des éléments qui permettent au rapporteur de révéler son point de vue sur ce qu'il dit. Mais le but recherché est de lui fournir des éléments lui permettant de se rendre compte des possibilités qui lui sont offertes par la langue. Dès qu'il manifeste le désir de jouer le rôle du locuteur / rapporteur, nous pouvons lui fournir les outils nécessaires pour qu'il le fasse, non pas de manière mécanique, mais en se concentrant sur le contenu sémantique du message et en gardant la liberté de 'se manifester', s'il le juge nécessaire, dans son énoncé.

Les exercices que nous proposons portent sur des unités réduites. Mais aucune compétence complexe de communication ne sera obtenue par simple superposition d'habilités particulières enseignées au moyen d'unités réduites. Il faudrait, donc, exposer les étudiants à des situations plus complexes. On pourrait imaginer des exercices où les apprenants, assurant le rôle du locuteur / rapporteur, jouent eux-mêmes des rôles de la vie quotidienne. Songeons à des situations de communication véhiculant le discours de l'autre, aussi quotidiennes que le résumé fait à un tiers d'un appel téléphonique ou d'une conversation, le témoignage d'un événement, la rédaction d'un article de journal. L'apprenant, à l'intérieur d'une simulation qui l'implique, écoute, comprend, mémorise, reconstitue. D'ailleurs, pour un niveau plus avancé, toute activité orale ou écrite de restitution paraphrastique d'un texte, comme le compte rendu ou le résumé, incitera les élèves à se détacher des mots pour rechercher le sens à restituer et à rapporter.

C'est, justement, sur le sens et pas seulement sur la forme que doit être axée la pédagogie du discours rapporté. Elle doit avoir pour objectif le développement d'une compétence de réexpression qui s'appuie sur une vraie compétence de compréhension. L'entraînement des apprenants à une expression souple et diversifiée, ainsi que l'encouragement de la spontanéité et de la créativité s'avèreront fructueux : le passage au discours indirect, loin de constituer un exercice écrit et contraignant, laissera une place à l'expression libre et deviendra une démarche formatrice. Le bénéfice que les apprenants pourront, ainsi, retirer sur le plan de leur compétence de communication sera, sans aucun doute, important.

¹² Gauvernet et alii, dans *Qu'en dira-t-on ?* suggèrent des exercices allant dans ce sens.

Bibliographie

- Bézaïtis-Papadakis M., 1991, *A propos du discours rapporté*, Αθήνα, Παρουσία, 35-43
- Bonnard H., 1985, *Code du français courant*, Paris, Magnard
- Charaudeau B. 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette
- Charolles M., 1976, *Exercices sur les verbes de communication*, Paris, Pratiques n° 9, 83-107
- Gauvenet H., Moirand S., Courtillon-Leclercq M., 1976. *Qu'en dira-t-on ? (Du discours direct au discours rapporté)*, CREDIF, Paris, Didier.
- Le Goffic P., 1993, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Magnard.
- Maingueneau D. 1991, *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
- Weinrich H., 1989, *Grammaire textuelle du français* (traduit par G. Dalgalian et D. Malbert), Paris, Didier / Hatier.

Michel BOIRON, Directeur Général du CAVILAM, Vichy

L'enseignement du français, enjeux et perspectives : le point de vue des praticiens de langue

Résumé :

Comment évolue la méthodologie de l'enseignement du français et au-delà, des langues vivantes ? Quel est le rôle du Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues ? Quelles en sont les conséquences sur le terrain, sur les pratiques pédagogiques ? Et demain, qu'advient-il ?

L'innovation, une nécessité ?

De nombreux facteurs conduisent d'une manière générale à une redéfinition permanente des supports d'apprentissage et des rôles des enseignants et des apprenants : les mutations géopolitiques et la création d'une Union européenne élargie, la formidable évolution technologique et la délocalisation de la plupart des outils de production, la diversité croissante des origines culturelles, religieuses et ethniques des élèves, les bouleversements de la conception de la famille, des comportements sociaux et de la vie collective, sans oublier l'évolution des savoirs et des connaissances...¹

L'évolution de la place du français sur le marché des langues, son statut, son image, son importance impliquent une attitude novatrice des enseignants et des institutions scolaires et extrascolaires pour pérenniser son enseignement ou le développer.

Innover, c'est analyser la situation présente et agir sur l'avenir. C'est être convaincu qu'il est toujours possible d'améliorer les conditions d'exercice d'une activité. Il s'agit d'*explorer le possible*. L'innovation n'a cependant de sens que si elle apporte une réelle amélioration par rapport à la situation passée. Elle doit contribuer à rendre

¹ Voir à ce propos : Meirieu Ph. (2004), *Faire l'école, faire la classe*, ESF, Paris, En particulier les tableaux pp. 142-143 et pp. 181-182.

l'enseignement réellement plus efficace et pourquoi pas plus agréable, plus intéressant, plus attirant, plus enrichissant, pour ses acteurs.

Conditions d'émergence de l'innovation ?

L'innovation se construit sur une apparente contradiction : elle remet en cause, dérange, fait changer, mais doit en même temps s'inscrire dans la continuité de l'action pédagogique, dans le respect et la volonté de l'institution où elle est accomplie. Un professeur isolé, incompris par ses collègues et sa direction, a très peu de chances de réussir un projet pédagogique novateur. Il rencontrera rarement l'adhésion de ses élèves car il se trouve en rupture des pratiques institutionnelles.

Dans le numéro spécial de la revue *Education permanente* (1998), consacré à l'innovation, Mokhtar Kaddouri définit les caractéristiques communes des établissements où les actions dites innovantes émergent :

« - La prise de conscience, par les acteurs, de l'évolution de la nature du public d'élèves fréquentant l'établissement. (...)

- L'engagement dans une dynamique globale de changement. (...)

- L'engagement simultané dans plusieurs... actions dites innovantes. (...)

- La participation à, ou la mise en place d'un réseau de partenariat. (...)

- L'intégration (ou la tentative d'intégration) de l'innovation dans le cadre du projet d'établissement. (...)

- Une attitude encourageante et incitante ou du moins bienveillante de la direction à l'égard de l'innovation. »².

L'innovation instituée comme politique institutionnelle, comme mode de gestion, comme pratique, n'est pas a priori contraire à l'équilibre et à la stabilité, elle devient une perspective d'avenir, un projet collectif, un outil de valorisation, de motivation et de « dynamique identitaire. »³

Il recense également les traits communs des enseignants innovateurs :

« - La prise de conscience de l'existence d'un décalage entre la nature du public des élèves, les contenus des cours et la façon de les enseigner les incite à adopter une autre démarche pédagogique. Celle-ci témoigne de l'existence, chez eux, d'une autre conception du rôle et du métier de l'enseignant qui, contrairement aux pratiques courantes, cherche à impliquer les élèves, à les autonomiser et à ne pas faire à leur place. Il s'agit d'une démarche d'accompagnement qui respecte la diversité des élèves. (...) ;

² Kaddouri M. (dir.) (1998), *L'innovation en question*, Education permanente N°134.

³ Cf. Kaddouri M., Opus cité, pp. 99-104.

- une autre représentation de l'élève. Il s'agit de penser la situation de l'élève dans sa globalité, en le considérant comme personne et non pas seulement « comme le réceptacle de savoirs » ;

- la croyance en l'efficacité du travail en équipe. C'est là une autre caractéristique importante chez les enseignants innovateurs ; pour eux ce travail en équipe est l'un des facteurs de motivation des élèves ;

- la volonté d'agir sur la représentation qu'ont leurs collègues à l'égard des élèves ;

- l'investissement personnel et affectif. »⁴

L'innovation s'impose à l'innovateur comme une nécessité absolue. Elle s'inscrit dans un projet à la fois personnel et collectif dans lequel l'action paraît obligatoire, incontournable. C'est cette idée qui donne la force, la ténacité et la détermination indispensables pour réussir. Les obstacles – réels – paraissent surmontables et secondaires. L'innovateur trouve dans cette recherche continue, dans cet effort constant, une dynamique, une identité, une image meilleure de lui-même, au-delà de toute reconnaissance institutionnelle.

L'innovation et l'enseignement du français et des langues vivantes ?

1. Les travaux et publications du Conseil de l'Europe ?

Dans les dernières années, l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, a été fondamentalement animée par les travaux de la *Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe*⁵ et du *Centre européen pour les langues vivantes*.⁶ Ils ont abouti au développement de plusieurs outils fondamentaux qui sont progressivement reconnus par l'ensemble des acteurs de l'enseignement des langues et influent de façon déterminante sur les évolutions méthodologiques : *Le Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* et le *Portfolio européen des langues*. Ils s'appuient sur une conception élargie du rôle de l'enseignement des langues dans l'éducation et la formation tout au long de la vie.

- *Le Cadre européen commun de référence (CECR)*⁷

Le Cadre européen devient l'outil de référence de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Tous les manuels, tous les ouvrages pédagogiques d'aujourd'hui s'y réfèrent.

⁴ Opus cité, pp.102-104.

⁵ Site du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/DefaultFR.asp>.

⁶ Site du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) à Graz : <http://www.ecml.at>.

Le CIEP publie par ailleurs trois fois par an le *Courriel européen des langues* destiné à faire connaître les activités du CELV. Pour s'abonner : <http://www.ciep.fr/courrieuro>.

⁷ Ouvrage collectif (2001), *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.

Le CECR constitue un apport essentiel : il invite à réfléchir aux trois activités fondamentales de l'apprentissage d'une langue : *apprendre, enseigner et évaluer*. Chaque chapitre se termine par une série d'interrogations auxquelles l'utilisateur est invité à apporter des réponses en fonction de sa situation d'enseignement ou de son rôle dans la chaîne éducative (concepteur de manuels, cadre pédagogique, enseignant, apprenant...). Le CECR est donc conçu dès le départ comme un outil de réflexion et non comme un manuel d'enseignement. Il est par définition évolutif.

Avec le CECR s'est imposée l'idée d'une échelle de 6 niveaux de connaissances. Ainsi, le vocabulaire « débutant », « élémentaire », etc. certes compréhensible mais flou, est remplacé par 6 dénominations (A1, A2, B1, B2, C1, C2) correspondant à des descripteurs précis et communs à toutes les langues et valables dans tous les pays.

La généralisation du CECR comme outil de référence entraîne avec elle, outre la tenue d'ateliers de réflexion au CELV de Graz et la publication des résultats de ces travaux, la création d'outils pédagogiques concrets pour l'enseignement du français :

+ l'élaboration et la rédaction de *référentiels* correspondant à l'échelle des niveaux définis dans le CECR ;⁸

+ l'étalonnage des *tests de vérification des connaissances* dans les langues par rapport à l'échelle des niveaux ;⁹

+ la transformation profonde des examens nationaux français, le *DELFA* (Diplôme élémentaire de langue française) et le *DALF* (Diplôme approfondi de langue française) en six diplômes correspondant à l'échelle des niveaux ;¹⁰

+ le développement du « *DELFA scolaire* » destiné à encourager et promouvoir l'enseignement et l'apprentissage du français auprès du public adolescent scolarisé ;¹¹

+ l'introduction de plus en plus systématique des objectifs et niveaux du CECR dans les *manuels d'apprentissage et d'enseignement* des langues par les éditeurs.

L'intégration dans la plupart des institutions scolaires ou extra-scolaires d'un enseignement et d'une évaluation correspondant aux niveaux définis dans le *Cadre européen commun de référence* induit une réflexion à tous les échelons de responsabilité. Elle entraîne avec elle la mise en place d'une démarche qualitative.

Il faut trouver des réponses concrètes adaptées au nouveau contexte :

⁸ Cf. Beacco J-C, Bouquet S., Porquier R. (2004), *Texte et référence du niveau B2*, Didier, Paris.

⁹ C'est le cas par exemple pour le TCF ou le TEF.

¹⁰ Mis en place à partir de septembre 2005.

¹¹ Dans le cadre du Projet Lingua 2000, l'Italie, pionnière dans cette initiative, a souhaité proposer aux élèves de langue (français, anglais, allemand) des certifications étrangères. L'Allemagne met en place le DELFA scolaire dans plusieurs Länder. L'entrée des certifications étrangères dans les systèmes éducatifs constitue une véritable révolution pédagogique car l'enseignement est évalué par une instance externe.

+ Comment définir avec précision ce qui doit être acquis par niveau en termes de connaissances, de compétences ou savoir-faire ?

+ Quelle progression adopter ?

+ L'acquisition doit-elle être parallèle dans les différentes compétences : compréhension orale et écrite, production orale et écrite ou doit-on s'orienter vers la maîtrise de compétences partielles ?

+ Comment intégrer une compétence culturelle, une compétence interculturelle ?

+ Et bien sûr, comment évaluer de manière appropriée les connaissances acquises ?

- *Le Portfolio européen des langues (PEL)*

Le PEL a été développé de 1998 à 2000 et a été lancé en 2001 à l'occasion de l'année européenne des langues. Il a été adapté par plusieurs pays et peut s'adresser à différents types de publics.¹² Il comprend *le passeport des langues, la biographie langagière et le dossier*. Son objectif est de permettre à l'apprenant d'archiver, classer et mettre en valeur son parcours d'apprentissage de différentes langues.¹³

- *Conception élargie du rôle de l'enseignement / apprentissage des langues*

Des objectifs fondamentaux de l'enseignement des langues sont fréquemment cités par les auteurs liés au conseil de l'Europe : le développement personnel, l'esprit critique, la tolérance, l'ouverture aux autres cultures, la valorisation du plurilinguisme et de la diversité culturelle, la citoyenneté européenne...

Frank Heyworth, énonce ainsi les quatre objectifs « plus élevés dans lesquels pourrait s'inscrire l'enseignement des langues » en Europe :

« - le développement d'une citoyenneté européenne, où l'Européen cultivé comprendrait plusieurs langues, serait capable de suivre des études et de voyager dans de nombreux pays, connaîtrait et respecterait un grand nombre de nationalités et de cultures nationales différentes ;

- la conviction que la connaissance de diverses langues constitue un facteur puissant pour le développement intellectuel, encourageant l'ouverture et la souplesse d'esprit et contribuant au développement d'autres aptitudes ;

- l'adhésion à l'idée de l'apprentissage des langues tout au long de la vie, considérant qu'il est peu probable que les écoles puissent prédire exactement de quelles langues les élèves auront besoin plus tard et que l'objectif doit donc consister à les former au bon apprentissage des langues, pour qu'ils soient capables d'acquérir une langue particulière lorsque le besoin s'en présente ;

¹² CIEP (2001), *Portfolio européen des langues lycée (passeport + cahier)*, Didier, Paris.

¹³ Pour une information complète sur le sujet, on se reportera au site du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/portfolio>.

- l'idée que l'étude des langues ouvre des possibilités pour acquérir de l'indépendance et de l'autonomie en tant qu'apprenant et qu'une langue peut être apprise d'une façon qui encourage la coopération et d'autres valeurs sociales. »¹⁴

Teresa Tinsley, autre experte du Conseil de l'Europe, insiste sur l'intégration de trois domaines dans le « nouveau paradigme » de l'enseignement des langues :

- « + apprendre à bien apprendre les langues ;
- + le développement social et personnel ;
- + la compétence interculturelle. »¹⁵

Ces orientations étendent à l'espace européen et à l'enseignement des langues les objectifs que l'on retrouve souvent exprimés dans les réflexions actuelles au niveau national en France et dans différents pays européens sur le rôle de l'institution scolaire.¹⁶

Ainsi, par exemple, dans son message à la 47^{ème} conférence internationale sur l'éducation de l'UNESCO, le Ministre français de l'Education Nationale, François Fillon, a énoncé trois objectifs prioritaires pour l'école : « rehausser l'égalité des chances, transmettre à tous un socle de connaissances indispensables à une insertion professionnelle et culturelle, apprendre à vivre ensemble. »¹⁷

Ces finalités interdisciplinaires générales sont naturellement sujettes à âpres discussions dès qu'il s'agit de définir les actions réelles sur le terrain ou de donner une définition précise et concrète à ces principes relativement consensuels.

Les recommandations du Conseil de l'Europe intègrent par ailleurs clairement et constamment la mobilité géographique, la compréhension des autres cultures et l'apprentissage tout au long de la vie.

¹⁴ Heyworth F., Dupuis V., Leban K. et autres (2003), *Face à l'avenir : les enseignants de langues à travers l'Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 10.

¹⁵ Tinsley Th., *L'enseignement des langues pour le développement individuel*, in : Heyworth F., Dupuis V., Leban K. et autres (2003), *Face à l'avenir : les enseignants de langues à travers l'Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 56-61 et voir également le tableau sur « le changement de paradigme dans l'enseignement des langues » in : Tinsley Th., *Politiques linguistiques pour une société multiculturelle*, in : Opus cité pp. 51-52.

¹⁶ Sur ce sujet, la lecture des propositions contenues dans « le rapport Thélot » de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école appelé « Vers la réussite de tous les élèves » et du projet de loi d'orientation sur l'école du Ministère de l'Education Nationale français pourraient servir de base de réflexion qui dépasse le cadre uniquement français. Voir sur ce sujet le site du Ministère de l'Education Nationale : <http://www.loi.ecole.gouv.fr>.

¹⁷ Conférence internationale sur l'éducation à Genève du 8 au 11 septembre 2004 sur le thème : « Une éducation de qualité pour tous les jeunes : défis, tendances et priorités ». Tous les messages des Ministres de l'éducation des pays représentés sont sur le site : http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/French/Index_ICE47.htm.

2. L'innovation en marche : les savoirs partagés ?

Les enseignants se plaignent fréquemment d'être isolés, de manquer d'espaces et de temps pour échanger avec leurs collègues... Une véritable révolution du mode des échanges et du partage d'idées est en cours.

Avec ou sans lien direct avec une institution officielle, les sites Internet d'enseignants ou d'équipes pédagogiques, se sont multipliés. Ils offrent aujourd'hui la possibilité à chaque professeur de trouver des idées, des pistes pédagogiques et des ressources pour sa classe, mais aussi de faire partager son expérience et d'échanger des idées sur des problèmes rencontrés au quotidien. L'isolement de l'enseignant n'est plus une fatalité. Bizarrement (?) il est parfois plus facile de communiquer avec des inconnus qu'avec son voisin. En fait, c'est l'abondance même des sites, qui pose problème. Lesquels choisir ? Là aussi, le dévouement et l'engagement de quelques-uns a permis de créer des sites portail où des liens sont sélectionnés pour leur pertinence et leur qualité pédagogiques.¹⁸

On voit par ailleurs apparaître de plus en plus des *espaces numériques de travail* dans lesquels des groupes définis décident de mutualiser leurs connaissances, leurs idées, leurs documents. Chacun participe activement à la vie de la communauté.¹⁹

Ces espaces de travail concernent aussi bien les enseignants que les apprenants. De nombreuses expériences de *classes virtuelles* sont menées. Le professeur ne disparaît pas, il est au contraire confirmé dans son rôle de conseil, de ressource, de partenaire de l'apprentissage.

Enfin, de plus en plus de sites proposent des *activités d'apprentissage en ligne*, qui permettent à l'élève une activité autonome. Le travail de l'enseignant s'en trouve modifié : il ne doit plus créer l'exercice mais trouver, sélectionner, proposer les activités. Il contribue à aider l'élève à savoir apprendre en autonomie.²⁰

3. L'innovation en classe ?

Les pédagogies actives ne sont pas une nouveauté²¹. Elles s'opposent depuis longtemps au cours magistral dans lequel le maître (du silence) dispense le savoir à acquérir. Mais qu'en est-il dans la réalité de la classe ?

¹⁸ Voir la liste de sites à visiter proposés en fin d'article.

¹⁹ Voir, par exemple, le site du projet Formacom.

²⁰ Voir, par exemple, les sites de TV5 et RFI : <http://www.tv5.org> et <http://www.rfi.fr>.

²¹ Pour ne citer que les pédagogues les plus connus : J. Pestalozzi (1746-1827), G. Steiner (1861 – 1925), M. Montessori (1870-1952) ou C. Freinet (1896-1966) et J-J. Rousseau (1712-1778) avant eux, ont placé l'élève au centre de l'action pédagogique, de la découverte des connaissances. Dans les années 1970, le développement des exercices de créativité a permis de diversifier de manière significative les approches et de comprendre qu'une activité ludique n'était pas opposée à l'acquisition de savoirs. Cf. Caré J-M., Debyser F. (1978) : *Jeu, langage et créativité*, Hachette, Paris.

Derrière les bonnes intentions, les convictions, les valeurs a priori partagées, se cachent souvent des pratiques contradictoires.

Ainsi, la revue du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP) : « Cahiers pédagogiques » a organisé un colloque en août 2004 dont le titre était très évocateur : « Enseigner à tous les élèves : mettons nos valeurs en pratique. »²²

Nos (bonnes) intentions se heurtent souvent, à la réalité vécue de la classe.

Questions simples :

Quel est le temps de parole du professeur ? Combien de temps parlent les élèves ? (Prenez un chronomètre, vous verrez !)

Qui travaille le plus ? Les élèves ou le professeur ? (Si c'est le professeur, il y a une erreur quelque part !)

Combien d'élèves n'ont pas participé du tout pendant l'heure de cours ? (2, 5, 10 ou plus ? Que faisaient-ils alors ?)

A la fin du cours, quel est le résultat pour les élèves ? Qu'ont-ils appris ? Qu'ont-ils créé ? Quelle trace garderont-ils du cours ? (La gravure sur le plan de table ?)

Y a-t-il un résultat collectif visible ? (Et s'ils n'avaient attendu que la sonnerie ?)

Alors que faire ?

Les expériences méthodologiques, les pratiques novatrices doivent s'adresser à tous les élèves, appliquées au plus grand nombre. Comme le rappelle Jean-Michel Zakhartchouk du CRAP-Cahiers pédagogiques : « La pédagogie ne peut pas tout mais elle peut parfois. »²³

Quatre principes simples peuvent être appliqués :

- + essayer ;
- + partager, communiquer et discuter son expérience avec des collègues ;
- + être conscient qu'il n'est pas nécessaire de tout *inventer* ;
- + faire confiance aux élèves, être convaincu de leur éducatibilité.

Les manuels d'apprentissage des langues vivantes intègrent de plus en plus les notions de « centration sur l'apprenant », de « pédagogie de la tâche », d'« enseignement coopératif ou collaboratif »... et les objectifs d'un enseignement visant à « l'autonomie progressive » de l'élève.

La panoplie des idées originales (par rapport à ce qui est fait habituellement dans la classe) est magnifiquement riche. Voici quelques exemples :

²² Voir le site : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

²³ Propos tenus lors du colloque des « cahiers pédagogiques », du 19 au 26 août 2004. Jean-Michel Zakhartchouk est professeur de collège.

+ **Diversifier les formes de travail** : travail individuel, en tandem, en petits groupes, tutorat pédagogique des élèves les plus faibles par les meilleurs, etc.

+ **Changer fréquemment la disposition de classe, faire entrer un équipement permettant d'utiliser régulièrement plusieurs médias** (magnétoscope, lecteur de CDs ou DVD, vidéo projecteur, ordinateur avec connexion Internet, tableau interactif, etc.) en fonction des possibilités techniques et financières.

+ **Multiplier les supports d'enseignement** : le manuel, des documents authentiques radiophoniques, télévisuels, articles de presse, etc. ; préférer les documents récents, très actuels.

+ **Proposer des activités au quotidien contribuant à la motivation, au désir d'apprendre**, à créer *une relation vraie* avec la langue cible, à renforcer le *sentiment d'appartenance au groupe classe*, à *responsabiliser l'élève* :

- Se saluer, faire participer (parler, écrire, dessiner, chanter, jouer, etc.) le plus possible d'élèves, encourager, laisser réfléchir...

- Construire le cours comme une succession de tâches d'élèves. Que font les élèves ? Que font-ils quand ils ont fini ? Proposer des successions d'activités très courtes...

- Organiser des sorties en français (cinéma, théâtre, musée, exposition, etc.), des randonnées, des voyages d'études (exemples : suivre des itinéraires de découverte des lieux de vie des écrivains ou retrouver des lieux décrits dans un roman ou dans le manuel), des rencontres de personnalités francophones habitant la même ville (pâtisseries, boulangers, restaurateurs, chauffeurs de taxi, etc.), des rencontres d'écrivains, de conteurs, d'artistes...

- Proposer des échanges : échanges de classes, mais aussi communiquer en français via Internet avec d'autres classes dans le monde, créer un jumelage avec une classe francophone en Afrique ou au Canada...

- Mettre en place de *vrais* projets où chacun doit s'impliquer pour la réussite de tous : organiser une fête en français, une rencontre gastronomique – crêpes, fromages, etc. – cuisiner ensemble, créer un spectacle en français, etc.

- Elaborer de *vrais* documents : un site Internet, la version en français du catalogue d'un musée de la ville, proposer à la mairie, à l'office de tourisme de diffuser le site de la ville en français sur Internet, etc.

- Passer à une communication immédiate, authentique et non simulée en langue cible : participer sur Internet à des forums, à un « chat », un atelier d'écriture, écrire et publier un journal, etc.

- Participer à des concours (les élèves communiquent à l'extérieur le résultat de leur travail, celui-ci a une finalité).

- Proposer régulièrement des activités « cadeaux » qui ne soient pas associées à un objectif linguistique : écouter en classe une chanson en français qui passe à la radio, visionner un clip, lire et jouer un petit poème, etc.

+ **Et pour aller plus loin** quand on a les moyens, le temps, l'énergie, la volonté, intégrer des éléments de pédagogies alternatives :

- Pédagogie différenciée ;

- Enseignement de matières non linguistiques en français (enseignement bilingue, la langue redevient un véhicule d'information et non l'objet même de l'apprentissage) ;

- Suggestopédie ;

- Formation en tandem ;

- Théâtre scolaire ;

- Enseignement à distance...

Les *difficultés linguistiques* sont inhérentes à l'apprentissage d'une langue. Il est toujours difficile d'apprendre quelque chose que l'on ne sait pas. Mais l'enseignant(e), préoccupé(e) par l'imperfection de ses propres connaissances, résiste lui-même à l'innovation (Ils vont me prendre en défaut, voir que je ne sais pas tout, que moi aussi, je ne suis pas capable de comprendre telle ou telle chose !). Cette peur est inconfortable. C'est vrai. Et donc, l'enseignant(e) se réfugie dans les leçons bien organisées de son manuel et se protège derrière une incompétence prétendue des élèves. Le professeur devient ainsi peu à peu 'grand explicateur de vocabulaire en chef...', maître du silence et de l'ennui,

Pour ne pas perdre la face devant les élèves, même si l'on a une connaissance imparfaite de la langue cible (ce qui est normal !), il faut gagner en confiance en soi. Le meilleur moyen est de faire entrer progressivement les innovations dans sa pratique quotidienne de la classe en s'inspirant d'abord de ce qui a « marché » chez les collègues.

Les difficultés de *discipline* sont quant à elles souvent bien réelles. Elles disparaissent lorsque :

- la relation enseignant(e) / apprenant(e)s est construite sur la base d'un *contrat* définissant les objectifs à atteindre et les règles du jeu comportemental ;

- l'apprentissage collectif est mis en valeur ;

- les élèves sont actifs à tout moment de la classe ;

- les élèves voient le sens / la signification de leur travail et sont impliqués dans leur processus d'apprentissage.

En fait, Rien ne remplacera le dialogue avec *les élèves perturbateurs* et le cas échéant, les sanctions. Elles devront simultanément mettre en évidence la responsabilité de l'élève dans les difficultés de déroulement conforme du cours et la possibilité pour lui / elle de réintégrer normalement la classe.

Modestement, il nous faut aussi considérer que tous les *problèmes humains* ne pourront pas cependant être toujours résolus dans la communauté scolaire.

4. Innovation : professeurs et élèves, nouveaux métiers ?

En quelques années les missions de l'enseignant(e) se sont complexifiées et il/elle doit maîtriser un nombre de plus en plus grand de compétences et de savoir-faire techniques. Etre professeur aujourd'hui, c'est être à la fois animateur, conseiller, personne ressource, gestionnaire, facilitateur, médiateur, chercheur, concepteur, vendeur, promoteur, technicien... (Arrêtez ! C'est trop !). Antoinette Camilleri Grima et Anthony Fitzpatrick évoquent ces mutations actuelles de l'activité d'enseignement. Elles conduisent à une redéfinition du rapport au savoir, aux élèves, à l'environnement scolaire et impliquent une réflexion en profondeur sur la formation initiale et continue des enseignants.²⁴

Les auteurs démontrent l'importance de plus en plus grande de *la dimension réflexive* : « L'enseignant doit mesurer l'influence qu'il exerce sur le processus d'apprentissage. Il doit être conscient de ses convictions, attitudes, compétences et pratiques en matière d'autonomie, de ses propres expériences d'apprentissage et de son niveau d'autonomie en tant qu'apprenant. Il doit connaître les traits affectifs et cognitifs de ses élèves ainsi que leurs attitudes et compétences sur le plan de l'autonomie ».²⁵ Antoinette Camilleri Grima ajoute : « Dans une situation d'apprentissage autonome, l'apprenant et l'enseignant sont partenaires. L'enseignant possède l'expertise en matière d'apprentissage et l'apprenant l'expertise de lui-même. »²⁶

L'élève, lui aussi, doit modifier son rapport au savoir, à l'autorité, à l'éducation, à l'école, à l'apprentissage, sa motivation, sa manière de voir l'avenir, sa conception du monde, de la consommation, de la réussite, ses valeurs. L'enseignant n'est plus la personne qui sait, qui sanctionne, qui dit ce qui est vrai et faux, il est « partenaire » de l'apprentissage.

²⁴ Camilleri A., *Autonomie de l'apprenant et rôle de l'enseignant*, in : Camilleri G., élaboré et coordonné par (2002), *Autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 41-47.

Camilleri Grima A., Fitzpatrick A., *Enseignants et apprenants : nouveaux rôles et nouvelles compétences*, in : Camilleri Grima A. Candelier M. et autres (2003), *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 57-68.

²⁵ Camilleri A. (2002), Op. cité p. 42.

²⁶ Camilleri A. (2002), Op. cité p. 45.

Mettre en place un enseignement consiste donc à définir à la fois les objectifs d'apprentissage, le contenu des cours ainsi que les supports pédagogiques, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant et les manières d'apprendre. Cette réflexion continue et la capacité de décision qu'elle entraîne, qu'elles concernent l'enseignant(e) ou l'apprenant(e) deviennent un des enjeux éducatifs majeurs du présent et du futur.

Conclusion

Après le Cadre européen de référence et les transformations qu'il apporte dans les domaines de l'apprentissage et de l'évaluation, quelles seront les prochaines étapes ? Quelle sera la pédagogie de demain ?

Ce que l'on sait déjà, c'est que les lieux, les modes et sources d'apprentissage seront diversifiés. Il est vraisemblable également que les formes d'évaluation le seront aussi.

La mise en place d'outils comme le Portfolio européen devrait se généraliser car ils facilitent la mobilité géographique et intègrent directement la notion d'apprentissage tout au long de la vie. Sans doute faudra-t-il dans l'avenir gérer des mouvements de population importants et ces outils deviendront indispensables.

Pour l'instant, les langues sont des matières scolaires. L'organisation des études par classe d'âge et l'apprentissage sur plusieurs années d'une langue de manière extensive (4 ans ou plus avec 3 heures ou moins par semaine) contredisent les principes d'une acquisition linguistique efficace. Peut-être verra-t-on se mettre en place des sessions intensives d'apprentissage avec des groupes de niveaux qui seront suivies par l'enseignement de matières non linguistiques en langue étrangère ? Peut-être l'enseignement des langues sera-t-il confié à des organismes externes à l'école qui tiendront davantage compte de la spécificité des individus apprenants ?

Les recherches et expériences dans les domaines de l'enseignement des langues étrangères et des langues nationales aux migrants devraient s'alimenter réciproquement et enrichir les pratiques.

Les langues sont en concurrence. Les hommes politiques semblent défendre publiquement l'Europe plurilingue, le plurilinguisme à l'école et dans les institutions. La réalité les démentit... Il y a un choix de plus en plus restreint des langues dans l'offre scolaire et deux ou trois langues dominant. Il n'est pas impossible que le futur voie disparaître complètement du système scolaire des langues qui jouaient il y a encore peu de temps un rôle important.²⁷ De même, des lois pourraient rendre obligatoire telle ou telle langue pour des raisons politiques. Ici, l'innovation résiderait dans l'affirmation

²⁷ A ce propos, le rapport Legendre en novembre 2003 sur l'enseignement des langues étrangères en France montre clairement la chute de l'allemand et d'autres langues comme l'italien ou le russe et la progression de l'espagnol. Le rapport complet est en ligne sur le site : <http://www.senat.fr>. Il montre aussi à quel point les parents jouent un rôle essentiel dans le choix des langues à l'école.

politique traduite dans les faits. Des campagnes médiatiques d'information – utilisant les mêmes méthodes que le monde commercial – pourraient contribuer à infléchir les choix des parents.

Tout le monde n'est pas égal devant le savoir. Aujourd'hui, l'on peut dire qu'il y a encore en Europe des écoles pour riches et des écoles pour pauvres... les équipements ne sont pas uniformément disponibles. Le milieu social d'origine des élèves joue un rôle déterminant dans le succès ou l'échec scolaire : posséder un ordinateur, pouvoir travailler tranquille sans la télévision, être encouragé ou non à travailler, avoir autour de soi des exemples de réussite, être suivi individuellement, encouragé... L'innovation consistera peut-être à aider l'institution scolaire à trouver des solutions à ces déséquilibres.

Les évolutions technologiques ne modifient pas en elles-mêmes la relation pédagogique, elles permettent cependant d'aller plus loin dans les orientations déjà prises. Mais, c'est évident : favoriser l'autonomie de l'apprenant est plus facile lorsque des outils technologiques sont disponibles pour la faire vivre.

L'esprit d'innovation, l'enjeu pour l'enseignement de français ou d'autres langues se situe dans la volonté d'apporter des réponses nouvelles à quelques questions constantes :

- Quels sont les problèmes que j'identifie ?
- Quelles pratiques puis-je mettre en place pour améliorer la situation ?
- Avec qui vais-je parler, travailler ou partager ces pratiques ?
- Comment et avec qui vais-je évaluer mon action ?

Tout a été dit, tout a été fait, il ne reste que l'avenir à inventer.

Bibliographie

- *Barbot M.-J (éd.) (1999), « De nouvelles voies pour la formation », Les cahiers de l'Asdifle 11.*
- *Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R. (2004), Texte et référence du niveau B2, Didier, Paris.*
- *Bérard E. (1991) L'approche communicative, théorie et pratique, Clé International, Paris.*
- *Bogaards P. (1991), Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, Langues et apprentissage des langues, Hatier-Didier, Paris.*
- *Borg S. (2001), La progression en didactique des langues, Didier, Paris.*
- *Byram M., Beacco J.-C. (2003), Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg.*
- *Byram M., Neuner G., Parmenter L. et autres (2003), La compétence interculturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg.*
- *Camilleri G., élaboré et coordonné par (2002), Autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant, Conseil de l'Europe, Strasbourg.*
- *Caré J.-M., Debyser F. (1978), Jeu, langage et créativité, Hachette, Paris.*

- Caré, J.-M. (dir.) (1999), Apprendre les langues autrement, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Hachette, Paris.
- Charaudeau P. (1992), Grammaire du sens et de l'expression, *Hachette Education*, Paris.
- Conseil de l'Europe (2001), Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, apprendre, enseigner, évaluer, *Didier*, Paris.
- Coste D., Courtillon J., Ferenczi V. et autres (1976), Un niveau seuil, *Hachette-Larousse*, Paris.
- Coste D. (dir.) (1994), Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988), *Langues et apprentissage des langues*, Didier-CREDIF, Paris.
- Crinon J., Gautellier C. (2001), *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Retz, Paris.
- Cuq, J.-P. (1996), Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE, *Didier-Hatier*, Paris.
- Cuq J.-P. (éd.) (2001), « La recherche en FLE », *Les cahiers de l'Asdifle 12*.
- Cuq J.-P., Gruca, I. (2002), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, *Presses universitaires de Grenoble*, Grenoble.
- Cuq J.-P. (dir.) (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, *Clé International*, Paris.
- Dupuis V., Heyworth F., Leban K., Szesztay M., Tinsley T. (2003), Face à l'avenir, les enseignants de langues à travers l'Europe, *Conseil de l'Europe*, Strasbourg.
- Dumont, P. (1990), Le français, langue africaine, *L'Harmattan*, Paris.
- Garthier-Thurler (2000), Innover au coeur de l'établissement scolaire, *Ed. ESF*, Paris.
- Germain C. (1993), Evolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire, *Clé International*, Paris.
- Germain C., Séguin H. (1998), Le point sur la grammaire, *Clé International*, Paris.
- Gonnet J. (1997), Education et médias, *PUF, Que sais-je ?* Paris.
- Groux D., Porcher L. (1997), L'éducation comparée, *Nathan pédagogie, Les repères pédagogiques*, Paris.
- Groux D., Porcher L. (2000), Les échanges éducatifs internationaux, *L'Harmattan, Education comparée*, Paris.
- Heyworth F., Dupuis V., Leban K. et autres (2003), Face à l'avenir : les enseignants de langues à travers l'Europe, *Conseil de l'Europe*, Strasbourg.
- Heyworth F., Camilleri Grima A., Candelier M. et autres (2004), Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues : les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003, *Conseil de l'Europe*, Strasbourg.
- Heyworth F. (2003), L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues – Etudes de cas, *Conseil de l'Europe*, Strasbourg.
- Kaddouri M. (1998), L'innovation en question, *Education permanente N°134*, Arcueil.
- Legrand L. (1995), Les différenciations de la pédagogie, *PUF*, Paris.
- Martinez P. (1996), La didactique des langues étrangères, *PUF*, Paris.
- Martinez P. (dir.) (2002), Français langue seconde. Apprentissage et curriculum, *Maisonmeuve et Larose*, Paris.
- Meirieu Ph. (2004), Faire l'école, faire la classe, *ESF*, Paris.
- Morandi F. (1997), Modèles et méthodes en pédagogie, *Nathan université*, Paris.
- Pendaux M. (1998), Les activités d'apprentissage en classe de langue, *Hachette, F autoformation*, Paris.

- *Porcher L. (1995), Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline, Cndp, Hachette éducation, Paris.*
- *Porcher L. Faro-Hanoun V. (2001), Les politiques linguistiques, L'Harmattan, Paris.*
- *Porcher L., Groux D. (2003) L'apprentissage précoce des langues, PUF, Que sais-je ? 2^{ème} édition, Paris.*
- *Porcher L. (2004), L'enseignement des langues étrangères, Hachette éducation, Paris.*
- *Puren Ch. (1988), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Clé International, Paris.*
- *Puren Ch., Bertocchini P., Costanzo E. (1998), Se former en didactique des langues, Ellipses, Paris.*
- *Richards J.C. (2001), Curriculum Development in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge.*
- *Richterich R. (1985), Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Hachette, Paris.*
- *Robert J.-P. (2002), Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Ophrys, Paris.*
- *Sheils J. (1998), La communication dans la classe de langues, Conseil de l'Europe, Strasbourg.*
- *Spaëth V. (1998), Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain. Didier Erudition, Paris.*

Quelques sites à visiter

- <http://www.educsol.education.fr>, le site pédagogique du ministère de l'Education nationale.
- http://innovalo.scola.ac-paris.fr/Innovalos_en_france/innovalo_en_france.htm, liens directs sur les missions d'innovation pédagogique des académies en France.
- <http://www.franc-parler.org>, le site portail de la communauté des professeurs de français
- <http://www.lamaisondesenseignants.com>, un site d'échanges d'expériences pédagogiques.
- <http://www.cafepedagogique.net>, un site d'information et d'échanges d'expériences du monde éducatif.
- <http://www.form-a-com.org>, le site du projet FORMACOM.
- <http://www.fdlm.org>, la revue Le Français dans le monde.
- <http://ecolesdifferentes.free.fr>, site de présentation des écoles alternatives.
- http://lemanuel.fr_fm, « Manuel de survie à l'usage des enseignants, même débutants ». Réflexions et idées pratiques sur tous les aspects du métier.
- <http://www.leplaisirdapprendre.com>, le site pédagogique du CAVILAM.

Approche pédagogique de la chanson: de la chanson douce à la chanson d'aujourd'hui

Que l'on parle de langue ou de culture, la chanson est un des documents authentiques les plus riches de potentialités pour une classe de langue. Art populaire, le plus ancien, définissant les générations, la chanson est partout.

En premier lieu les chansons douces ou rondes enfantines sont un média entre l'adulte et l'enfant. Elles sont plus délicates et subtiles que beaucoup des prêts-à-consommer spécialement fabriqués pour un public de consommateurs jeunes et qui délivrent, pour la plupart, des messages bruts et univoques laissant l'imagination sur sa faim.

Pourquoi donc ne pas apprendre à nos apprenants des airs chantés depuis 1745 (Trois jeunes Tambours) ou composés par Lully en 1780 (Au clair de la lune) et enrichir ainsi leur bagage culturel ?

Puis la chanson contemporaine, tout en constituant-elle aussi- le document authentique par excellence, dévoile la culture d'un pays et peut servir également à démontrer en quoi le français est une langue du présent.

Dans une perspective méthodologique et pédagogique ouverte sur l'individu, nous nous proposons de prendre en compte le plus largement possible la sensibilité, la fantaisie, le sens créatif et imaginatif de l'apprenant pour rendre plus motivante la pratique souvent aride et ennuyeuse de la classe de langue.

1. Suggestions méthodologiques

Les deux questions essentielles que l'on doit se poser quand on pense aborder l'utilisation de la chanson en classe de langue sont :

- quelles chansons sélectionner ?
- comment travailler avec elles ?

1. 1. Choix de chansons

Pour répondre à la première question soulignons qu'il est important de faire découvrir aux apprenants la chanson française dans son ensemble en leur présentant un vaste panorama. Et cela pour éveiller leur curiosité et les amener à s'intéresser à tous les styles du répertoire.

Il n'y aura pas de guerre entre la chanson « classique » et la chanson contemporaine, affirme M. Boiron. Les chansons classiques ont, certes, elles aussi, leur place dans la classe puisqu'elles appartiennent au patrimoine socioculturel collectif de la France. Cependant, comme on ne pourrait pas ignorer la richesse et la beauté de la chanson classique, il serait impossible de nier et laisser de côté l'apport de la chanson moderne, qui, surtout et en premier lieu, peut démontrer que le français est une langue vivante, ce qui contribuerait à la diffusion du français chez les jeunes, puisque la chanson moderne pourrait établir un vrai pont entre leur vie extérieure - avec leurs goûts, leurs habitudes, leurs perceptions - et celle de la classe. Le choix donc des chansons contemporaines doit être privilégié pour les deux raisons suivantes:

1° parce qu'elles sont plus proches de l'univers des apprenants et,

2° parce qu'elles peuvent démontrer l'actualité de la langue française et son statut de langue du présent.

Selon M. Boiron, nous devons choisir la chanson en fonction de critères positifs, comme :

- Le thème de la chanson correspond au thème abordé en classe.
- Le texte de la chanson peut être plus ou moins être abordable.
- Elle est proposée par un apprenant lors de son retour d'un séjour en France.
- Elle passe à la radio.
- Elle plaît au professeur.
- Elle peut être chantée ensemble, etc.

Les dernières années on constate souvent dans les chansons la présence d'implicites socioculturels ou des choses qui ne sont connues que de l'auteur. Nous devons donc chercher à répondre à la question : que comprend l'apprenant ? Qu' est-ce qui peut être décodé ou non par lui ?

1. 2. Approche méthodologique

Quant à la deuxième question, celle de l'approche méthodologique de la chanson, deux pistes essentielles se dessinent :

- le travail sur la langue elle-même (vocabulaire, morphosyntaxe, phonologie,...) ;

- le travail sur les différents messages que la chanson véhicule.

Dans cette double perspective nous devons concevoir la classe comme une succession d'activités et proposer un processus axé sur une stratégie de découverte consciente et active et y impliquer les élèves. Ce processus comprendra :

- Des activités cognitives : repérages, identifications, classifications, associations...

- Des activités d'expression orale et écrite, et

- Une réflexion sur la chanson elle même; car la chanson, outre le texte qui peut s'offrir à une exploitation linguistique, introduit aussi tout un univers non linguistique : musique, interprétation, voix, etc., éléments qui sont porteurs de sens d'une autre façon que les mots, mais, pourtant, en rapport avec eux, suscitant une première appréhension globale et intuitive. L'apprenant sera sollicité car nous ferons appel à son expérience du monde et à une expression culturelle qui lui est proche.

1.3. Démarche proposée :

a. Etape de sensibilisation :

Quand la chanson est abordée pour la première fois en classe, nous conseillons vivement de prévoir un travail préparatif, l'étape de sensibilisation, qui amènera les apprenants vers la chanson, à la rencontre de la chanson. Nous devons aussi mettre en place une stratégie de présentation pour les motiver et créer en eux un intérêt plus ou moins vif. L'importance de cette étape est capitale, dans la mesure où c'est de ces premiers moments que dépend tout effort d'éveiller intérêt et curiosité pour créer un lien entre l'apprenant et le document à découvrir.

Pour commencer : organiser un remue-méninges (au tableau) autour du mot **chanson**, afin d'activer les connaissances des apprenants et les faire partager. A cette fin :

Poser des questions comme :

- Pour vous, une chanson, qu'est-ce que c'est ?

De la musique, des instruments de musique, du rythme, la / les voix, des paroles, un texte mélodieux, etc.

- Quels instruments de musique connaissez-vous en français ?

Piano, flûte, accordéon, guitare; etc.; en établir la liste et y chercher les prêts.

- Quel(s) type(s) de musique aimez-vous ? *rai, techno, rap, rock, jazz, valse, etc.*

- Quel (le) s chanteurs (euses) français (es) ou francophones connaissez-vous ?

- Quels verbes peuvent aller avec le mot chanson ?

Chanter, fredonner, composer, jouer, siffler, écouter, apprendre, enseigner, enregistrer, accompagner, répéter, aimer, etc.....

Noter au tableau les différentes réponses; faire la mise en commun.

b. Etape de compréhension :

Pour arriver à une compréhension globale du sens du document, nous suggérons de proposer des questions génériques et de repérer des informations ici et là dans le texte afin de l'éclaircir peu à peu et de faciliter l'appropriation progressive de la chanson (le texte peut être donné après plusieurs écoutes). Incontestablement, il est très constructif de faire émettre par les apprenants des hypothèses qui, par la suite, seront confirmées ou infirmées.

Il est à noter que plusieurs enseignants sont souvent tentés de faire de la compréhension auditive. Pourtant il est, en général, très difficile de comprendre le texte chanté, parfois même en langue maternelle. D'autres documents –extraits d'émissions radio, vidéo, se prêtent mieux à cet exercice. Pourquoi donc proposer ce qui paraît être le plus difficile ?

Notre objectif prioritaire est de mettre l'apprenant en confiance vis-à-vis du document et lui ôter le sentiment de frustration parce qu'il ne comprend pas tous les mots. Au contraire, nous devons lui faire développer l'aptitude à passer au delà de ces mots difficiles et l'aider à acquérir les réactions de vrai lecteur et non du lecteur pédagogique, en insistant sur le fait que même si on comprend tous les mots d'un texte, on ne comprend pas toujours ce texte dans son ensemble.

Commencer par :

i. Proposer des grilles « vrai » ou « faux ».

ii. Proposer une liste d'affirmations portant sur le contenu du texte :

- soit sur la caractérisation des personnages (leur physique, leur prénom, ...);

- soit sur des actions, des faits;

- soit sur des lieux (*la scène se passe...l'auteur parle d'une région tropicale...*);

- soit sur le moment où se déroule le cadre de la chanson (*il/elle parle du passé; de l'avenir; il/elle raconte un événement présent*).

Il s'agit, en d'autres termes, de la grille de perception portant sur la compréhension des éléments situationnels de Hymes : qui ? quoi ? où ? comment ? de qui ? pourquoi ? combien ? quand ?

iii. Donner le thème de la chanson aux apprenants et leur demander de citer (en brain-storming) tous les mots qui leur sont connus liés à ce thème. En établir une liste avec éventuelle introduction d'autres mots pour faciliter l'écoute. Cette pratique aboutira à l'élaboration d'un champ sémantique.

iv. Donner une liste de mots pour que les apprenants entourent ceux qu'ils ont entendus cités dans la chanson. Ou :

1^{re} alternative : poser la question de type : *combien de fois entend-on les mots x, y...?*

2^e alternative : suivant le niveau et la langue maternelle des élèves, leur demander, après une première écoute, de citer tous les mots transparents ou non qu'ils ont retenus. Les écrire au tableau, même si, d'évidence, ils ne sont pas dans la chanson. La suite du travail permettra de confirmer ou d'infirmer leur présence dans le texte.

v. Donner une grille de sentiments ou d'états d'âme : douleur /enthousiasme /affection amour / colère / joie / orgueil / bonheur / tristesse / tendresse / malheur...

vi. Soulever des éléments paratextuels : exemples :

- quelle est la nature de l'enregistrement ? public ? □ studio ? □
- y a-t-il un chœur ?
- y a-t-il une voix ? Plusieurs ? etc.

Soulignons que toute activité doit être suivie par une mise en commun.

c. Etape d'exploitation :

- Activités portant sur le vocabulaire :

i. Travailler sa mémorisation et sa fixation avec utilisation de la mémoire auditive et visuelle :

Travail en groupes : tout en écoutant /ou ayant écouté la chanson, chaque groupe va associer les mots répertoriés à une image (photos, cartes postales, brochures, dessins...) choisie parmi le stock que l'enseignant aura disposé sur une table). A la fin, l'équipe qui aura réussi à illustrer le plus de mots sera la gagnante.

ii. Travail en groupes : chaque groupe sera chargé de relever le vocabulaire lié à l'une des catégories de mots. A titre d'exemple : repérer les mots figurant dans le texte de la chanson selon le tableau suivant :

nature	villes	pays	objets
.....
.....
.....

- Activités sur la phonétique/la sonorité, les éléments musicaux :

i. Tout en écoutant la chanson, relever les sons [s], [z], les voyelles nasales ;...

ii. Relever les éléments musicaux :

- Quel accompagnement musical ? (*orchestre, chœur, instrument(s)?*)

- Quel rythme ? (*rapide, lent, doux ...*)

- Quel genre de musique ? (*raï, techno, rock, rap, classique*)

- Activités de créativité :

i. Un couplet manquant. Travail en groupes : faire composer un couplet supplémentaire à la chanson travaillée. Essayer de respecter le niveau de langue, ainsi que le domaine lexical. Comparer les productions et enregistrer, éventuellement, le couplet jugé le meilleur par l'ensemble de la classe.

ii. Un coup de téléphone. Travail en tandem : production préparée à deux et réalisée sous forme de jeux de rôle (enregistré).

Consigne : *Vous appelez un ami et vous lui demandez s'il connaît la chanson que vous venez d'entendre. Il vous répond négativement. Vous lui parlez, alors, de votre enthousiasme. Il vous demande de lui raconter ce de quoi elle parle.*

iii. Un mél, une lettre. *Ecrire à l'artiste pour lui donner l'avis de classe sur la chanson et lui demander une photo ou une affiche dédicacée.*

iv. Une interview. *En petits groupes, préparez une liste de questions à poser à l'artiste. Un apprenant prend le rôle de l'artiste. Les autres posent les questions*

- Activités pour aller plus loin :

a. Chercher d'autres textes (textes poétiques, littéraires, de presse, etc.) traitant le même sujet. Associer, comparer.

Cette activité sert à élargir le champ de réflexion des apprenants. La chanson, de par son thème, ses éléments linguistiques et civilisationnels, peut être le point de départ ou le point d'arrivée d'une unité didactique.

b. Produire sa chanson (musique, paroles). Chantal Grimm, chanteuse et formatrice, souligne que le langage universel des adolescents d'aujourd'hui, c'est le rythme, et que le français colle merveilleusement aux rythmes du rap.

c. S'exprimer, donner son avis personnel, sa position sur le thème abordé, le message ressorti

d. Aller encore plus loin... avec Internet : Chercher sur Internet des informations sur... **(chanteur, sites ou personnes cités dans la chanson, autre...)**

2. Objectifs généraux

La chanson constitue en général un support populaire dans la classe de français. Selon Christian Marcadet, ethnologue de formation et chercheur au CRNS, «la chanson est l'art le plus populaire et le plus ancien, puisque les premiers textes en langue française, voilà mille ans, étaient chantés».

En plus, le travail sur la chanson constitue une activité pédagogique tournée vers le plaisir et la joie et un travail qui associe la fonction didactique et la fonction culturelle. Au plaisir de l'écoute, ajoutons aussi la satisfaction que l'on éprouve de la découverte.

En tout cas, prenant en compte de la dimension poétique et musicale de la chanson et sans ignorer le plaisir de l'écoute chez les apprenants, nous devons être très attentifs en ce qui concerne les «doses» : exploitation didactique et plaisir - détente – joie.

En général, ce genre de document peut nous servir à atteindre des objectifs comme :

- Développer la compétence esthétique de la langue ;
- Développer l'écoute : travailler sur une chanson en classe de langue, c'est avant tout, pouvoir discriminer les sons, les bribes de mots. Le travail sur le sens intervient dans un second temps au moyen d'activités conçues à cette fin.
- Développer le plaisir de l'écoute : ne pas oublier que le plaisir, la joie, la détente constituent des besoins mentaux incontestables. Avoir, donc, toujours en tête qu'on apprend mieux en s'amusant, et cela, pour tous les âges d'apprenants et tous les niveaux d'apprentissage.
- Développer l'expression orale et écrite : amener les apprenants à s'exprimer sur des idées, réflexions, préoccupations et valeurs évoquées dans la chanson, prenant en considération que la chanson constitue, en effet, le document authentique par excellence qui véhicule la culture et le mode de vie, ainsi que les valeurs d'un pays –et plus particulièrement la chanson contemporaine qui véhicule des valeurs d'aujourd'hui.
- (Re)donner à la langue enseignée le statut de langue vivante et donner aux apprenants envie d'apprendre en leur éveillant, avant tout, la curiosité, l'imagination, l'affectivité, l'âme. Notre objectif prioritaire reste à jamais de rendre l'apprentissage du français un objet de mode, et plus encore, un objet de désir.

FICHE PEDAGOGIQUE

CHANSON : **OCTOBRE** (Musique et paroles de Francis Cabrel)

Matériel : cassette / CD

Niveau : moyen

Durée prévue : deux séances de 45 min.

Démarche proposée :

1. Etape de sensibilisation : Travailler la pré-écoute : Ecrire au tableau le mot « automne » et demander aux apprenants :

i. de nommer / dessiner : 3 objets, 3 idées/phrases, 3 couleurs, 3 sentiments que l'automne évoque ou représente pour eux. Faire commencer par : « *pour moi, l'automne c'est ...* » ou « *en automne ...* »

Faire la mise en commun.

ii. de citer des mots appartenant au champ lexical « nature » : *vent, air, nuages, paysage, fleur, pluie, eau, arbre, campagne, ...*

Tout accepter. Faire la mise en commun.

Possibilité d'introduire d'autres mots ou expressions afin d'établir un champ sémantique et faciliter ainsi l'écoute.

On va se servir de ce corpus pour le comparer avec tout ce qui sera donné dans le texte de la chanson au moment de sa découverte.

2. Annoncer la chanson : dire aux apprenants qu'elle se situe en automne et qu'ils doivent y retrouver des mots, idées ou phrases précitées. Ne pas donner le titre.

En langue source ou en langue cible faire émettre des **hypothèses** sur le contenu (sens, images) et les impressions ou sentiments que la chanson peut susciter.

3. Ecouter la chanson (1^{re} écoute passive de la chanson) sans le texte

4. Faire exprimer par les apprenants leurs premières réactions, leurs premières impressions avec justification de leurs réponses.

Questions possibles : *comment avez-vous trouvé la chanson ? Sa mélodie, la voix du chanteur, l'orchestration ? Est-ce une chanson gaie, triste, monotone, rythmique, mélancolique ? Est-ce qu'il y a un mot qui revient plus souvent et qui, par sa fréquence, semble être le plus significatif ? A quelles couleurs pensez-vous en écoutant la chanson ? Quelles images elle vous fait voir ? etc....* Ne pas y rester longtemps.

5. Ecouter la chanson (2^e écoute sélective - active - de la chanson) avec repérage de tous les verbes entendus... (*faire, venir, y avoir, tenir, sortir, se cacher, offrir, etc.* aux temps et aux modes auxquels ils apparaissent).

Faire la mise en commun au tableau. Faire remarquer le temps des verbes : *présent (1-2) et futur*. Pourquoi le choix du futur ? *on est juste à l'entrée d'une nouvelle saison: toute description va se passer bientôt: bientôt ce sera l'automne, l'été est déjà passé; d'où l'intensité de ces sentiments de mélancolie au moment du changement de saison.*

6. Distribuer le texte (éventuellement à trous : y manquent les verbes qui figurent déjà au tableau)

7. Ecouter la chanson (3^e écoute); la compléter ; fredonner si possible.

8. Etape de compréhension :

Il est tout à fait envisageable - surtout quand le texte de la chanson est considéré comme plus ou moins difficile pour le niveau des élèves- de leur proposer des grilles d'écoute active afin d'arriver à une compréhension globale. Ces grilles peuvent porter sur la compréhension des éléments situationnels, à savoir : qui? où? quand? quoi? comment?, etc. –selon la grille de Hymes - sur des questions/réponses fermées, sur des questions vrai/ faux, sur des catégories de mots, etc.

A titre d'exemple pour la chanson « *Octobre* » :

- Faire repérer combien de personnages apparaissent dans le texte ? *Le narrateur, sa bien aimée, et « vous », les gens à qui le chanteur s'adresse en chantant.*

- Qu'est-ce que la chanson nous apprend sur la femme ? Son âge ? Son physique ? Ses vêtements ?

- Qu'est-ce que la chanson nous apprend sur les activités des personnes ? *le narrateur offrira des fleurs, ils iront sur la colline,...*

- Qu'est-ce que la chanson nous apprend sur leurs sentiments ?

- Quels sont les moments évoqués ?

- Quelles sont les caractéristiques de l'automne citées dans la chanson : *il pleut, le vent fait craquer les branches, les feuilles tombent, etc.*

- Quels sont dans le texte les mots plutôt positifs et les mots plutôt négatifs ?

Si cet itinéraire de compréhension se fait avant la distribution du texte, il peut constituer une activité de mémoire auditive.

L'explication purement lexicale doit ainsi être retardée pour des raisons psychopédagogiques. Les apprenants, pour répondre aux questions, doivent lire et relire le texte plusieurs fois. Nous croyons bien qu'à l'issue de cette étape le contenu doit être élucidé et les élèves doivent l'avoir perçu dans son ensemble. On peut le résumer en une phrase ou deux : *le chanteur nous parle de l'automne..., il nous donne des images de..., il exprime sa tristesse...*

Continuer avec élucidation d'un certain vocabulaire.

Etape d'exploitation - Activités

- Proposer un travail sur la forme :

Faire relever la rime dans chaque vers : *branches /blanche /revanche ...*

- Proposer un travail sur la phonétique et la sonorité : quel son revient-il presque dans tous les vers ? le [r]. On pourrait interpréter sa présence comme la résonance du vent qui souffle fort en automne

- Faire chercher dans le texte les mots plutôt positifs et les mots plutôt négatifs

- Faire chercher les métaphores utilisées; les interpréter, rechercher leur signification. *Ex. la brume viendra dans sa robe blanche, mes mains sur tes cheveux des écharpes pour deux,...*

Il est intéressant de faire sentir qu'avec un texte poétique il n'y a pas une seule interprétation; l'auteur veut certainement dire quelque chose mais ce qui importe, c'est ce que le texte me dit. Marc Argaud, ancien professeur à l'Ecole Nationale de Saint-Cloud, et une personne profondément cultivée, dit que lorsqu'on lit un texte qu'on aime, on devient co-auteur de ce texte: «lorsque je lis un texte, je me relis (je lis en moi-même) et je me relie_(je m'attache) à son auteur».

Proposer des activités de production orale :

- Jeux de rôle : imaginez le contenu d'une interview avec Francis Cabrel lors de la sortie de l'album «samedi soir sur la terre» et jouez la scène à deux, le chanteur et le journaliste.

- En petits groupes préparez une liste de questions à poser à l'artiste. Un apprenant joue le rôle de l'artiste. Les autres lui posent les questions.

- Expression libre : *que pensez-vous de l'attitude du personnage de la chanson ? Partagez-vous son état d'âme ? Pour vous, qu'évoque le mot automne ?*

Consigne : utilisez les structures : *je pense que, à mon avis, je crois que, pour moi,...*

Proposer des activités de production écrite :

- Donner un titre à la chanson : *adieu l'été, mélancolie, couleurs d'automne...*

- Imaginer et/ou dessiner la pochette du CD. Quelle sera la couleur dominante ? Quel titre y donnerez-vous ?

- Ecrire / illustrer le scénario du vidéo-clip correspondant

- Ecrire une lettre, un e-mail à l'artiste pour lui donner l'avis de la classe sur la chanson et lui demander une photo ou une affiche dédiée

- Ecrire une carte postale :

Consigne : *En octobre vous avez eu un séjour à la campagne. Vous écrivez une carte postale à un(e) ami(e) français(e). Vous y décrivez les images autour de vous et lui exprimez vos impressions et vos sentiments. Utilisez le maximum de mots et expressions du texte. (30 à 50 mots)*

- Le journal intime : *Qu'est-ce que le narrateur noterait dans son journal un jour d'octobre ? Y noter images de la nature, activités et sentiments. (30 à 50 mots)*

- Rédiger un article / une publicité pour le journal de l'école sur l'album du chanteur.

- Ecrire le texte d'une nouvelle chanson :

Consigne : *A la manière de Francis Cabrel (ou non), écrivez le texte d'une chanson parlant d'un autre mois, d'une autre saison. Attention aux images, aux couleurs, aux sentiments et impressions suscités, aux activités du moment.* Travail en groupes.

Proposer des activités pour aller plus loin :

- Chercher sur Internet des informations sur le chanteur, Francis Cabrel, ou sur la musique française...

- Consulter Internet et y chercher des chansons ou des poèmes ayant le même thème : ex. « Les feuilles mortes », « Barbara », « il pleut sur la ville » ... *Quelles comparaisons pouvez-vous établir avec la chanson de Francis Cabrel ?* (images, couleurs, sentiments...)

- Même travail de comparaison avec des textes grecs : littéraires, poétiques, textes de chansons. (cf. η άμαξα μες τη βροχή-Μητσάκης, κλαίει η βροχή- Μυρτιώτισσα) sur les images, physiques et mentales, les impressions et les sentiments que peut dégager le passage à l'automne

« **OCTOBRE** » Paroles et musique de Francis Cabrel – 1994

Le vent fera craquer les branches
La brume viendra dans sa robe
blanche

Y' aura des feuilles partout
couchées sur les cailloux
Octobre tiendra sa revanche

Le soleil sortira à peine
Nos corps se cacheront sous des
Bouts de laine

Perdue dans tes foulards,
Tu croiseras le soir

Octobre endormi aux fontaines

Refrain

Il y aura certainement
Sur les tables en fer blanc
Quelques vases vides qui traînent

Et des nuages pris aux antennes
Je t'offrirai des fleurs

Et des nappes en couleurs
Pour ne pas qu'octobre nous prenne

On ira tout en haut des collines
Regarder tout ce qu'octobre illumine
Mes mains sur tes cheveux

La brume : brouillard léger

Les cailloux : morceaux de pierre

Traîner : laisser n'importe où,
n'importe comment

Des écharpes pour deux
Devant le monde qui s'incline
Refrain
Certainement,
Appuyés sur des bancs
Il y aura quelques hommes qui se
Souviennent
Et des nuages pris
Je t'offrirai des fleurs
Et des nappes en couleurs
Pour ne pas qu'octobre nous prenne
Et sans doute on verra apparaître
Quelques dessins sur la buée des
Fenêtres
Vous, vous jouerez dehors
Comme les enfants du nord,
Octobre restera peut-être.
Vous, vous jouez dehors
Comme les enfants du nord,
Octobre restera peut-être.

aux antennes

La buée des fenêtres : vapeur en petites
gouttes sur les vitres
Illuminer : éclaircir fort

Bibliographie

Ouvrages

- *Brunschwig C., Calvet L.-J., Klein J.-C., 1981, rééd.1996, Cent ans de chanson française Seuil Coll. Points actuels n° 223*
- *Calvet L.-J., 1980, La chanson dans la classe de français langue étrangère, Paris, CLE International*
- *Courtillon J., 2003, Elaborer un cours de FLE, Paris, Hachette*
- *Cyr P., 1998, Les stratégies de l'apprentissage, CLE International*
- *Demari J.-C., 1985, Chanson et didactique du français langue étrangère : le contexte institutionnel. Mémoire de maîtrise, Université de Paris 3.*
- *Tagliante Ch., 1994, La classe de langue, Paris, CLE International*
- *Trochmé-Fabre H., 1994, J'apprends, donc je suis, Paris, Les Editions d'Organisation.*

Articles de périodiques

- *Caré J.-M., Demari J.-C., 1988, Oser une chanson qui fait du bruit : Elégance, d'Alain Bashung, in Le français dans le monde n° 216, 48-58*
- *Damoiseau R., Chambart L., avril 1984, La chanson d'aujourd'hui, mythes et images du temps présent, Dossier du CIEP de Sèvres*
- *Demari J.-C., 1986-1988, L'art de la fugue, ou on connaît la chanson, in Reflet n° 15, 17, 18, 21, 26, Paris, Didier*

- *Demari J-C, Boiron M., 2001, Musiques actuelles, quatrième génération, in Le français dans le monde n° 318, 49-64*
- *Guerrin G., 1997, Le karaoké en cours de français, in F d m n° 288*
- *Julien P., 1988, La nouvelle chanson française autrement, in Le français dans le monde n° 221, 45-49*

Sites Internet sur la chanson

- <http://www.ramd.com> (liés à des sites d'artistes, biographies, informations)
- <http://www.rfimusique.com> (biographies et discographie d'artistes francophones, écoute en ligne)
- <http://www.paroles.net> (la plupart des paroles)
- <http://fr.music.yahoo.com/biographies> (biographies détaillées et sérieuses de la plupart des artistes)
- <http://www.tv5.org> (sélection de clips avec fiches pédagogiques en ligne proposée par le CAVILAM)

Christine DARA, Docteur en littérature et civilisation françaises (Paris IV)

Exploitation des textes littéraires médiévaux en classe de langue : objectifs pédagogiques et culturels, enjeux linguistiques

Résumé :

La période médiévale pendant laquelle s'élaborent la langue et la littérature françaises, manque totalement dans les méthodes de F.L.E. À travers une série de mots-clefs que l'enseignant est invité à proposer aux apprenants, nous essayerons de reconstituer l'histoire de la langue française depuis son origine latine et jusqu'au quinzième siècle. Parallèlement, à travers un choix limité de textes, glanés au cours des siècles, nous présenterons les grandes étapes de l'histoire littéraire depuis les *Serments de Strasbourg* et la *Séquence de sainte Eulalie*, premières attestations écrites de la langue française, jusqu'à l'apparition du macabre à la fin du Moyen Âge.

Mots-clés

Latin, gallo-roman, ancien français, moyen français, *Serments de Strasbourg*, *Séquence de Sainte Eulalie*, chansons de geste, poésie courtoise, roman chevaleresque, roman allégorique.

On pourrait se demander à juste titre quel serait l'objectif pédagogique de l'introduction d'un texte médiéval dans une classe de langue étant donné l'existence des particularités linguistiques importantes susceptibles d'entraîner une confusion chez l'apprenant du français langue étrangère. Il ne s'agit évidemment pas de faire un cours de langue à travers des textes anciens mais d'inviter les élèves à découvrir l'aventure de la langue et de la littérature françaises pendant une période habituellement négligée, pour ne pas dire complètement oubliée, par les méthodes de F.L.E. En effet, une telle approche pédagogique n'est possible que dans une classe d'élèves avancés, déjà initiés à la littérature moderne. Le paradoxe lié à l'apprentissage du français est que les apprenants

sont familiarisés avec les deux extrémités de l'histoire de la langue : ils lisent et ils comprennent le français moderne, mais ils sont aussi capables de reconnaître un texte écrit en latin ou même de citer quelques mots appris par cœur de la langue dont est issu le français. En plus, les élèves avancés qui étudient la littérature ne se bornent pas aux textes du XX^e siècle mais sont initiés à la littérature et la langue du XVIII^e ou même du XVII^e siècle puisqu'elles font partie du programme des diplômes. Cependant, il y en aura peu parmi eux qui sauront dire avec certitude, après avoir lu un texte du XII^e siècle, qu'il s'agit bien d'un texte écrit en français. La partie médiane de l'histoire de la langue et de la littérature manque complètement dans l'enseignement du français. C'est à l'enseignant donc qu'incombe de faire découvrir aux élèves les richesses de l'époque qui a donné naissance à la langue, la poésie et la prose françaises.

Pour que le voyage dans le temps ne revête pas l'aspect d'un monologue fastidieux de la part de l'enseignant, il serait préférable de conduire les apprenants à faire une recherche personnelle en bibliothèque, dans des ouvrages proposés, ce qui leur permettra de mieux assimiler les termes inconnus, mais aussi de reconstituer facilement l'ordre chronologique des événements linguistiques ainsi que littéraires. Voici la démarche proposée :

- Diviser les élèves en groupes.
- Écrire au tableau, dans deux colonnes différentes, mais sans ordre chronologique, les mots et les notions clés qui sont à définir. Dans la première colonne, ceux qui se rattachent à l'histoire de la langue : *latin classique, latin vulgaire, gaulois, gallo-roman, ancien français, langue d'oc, langue d'oïl, moyen français* et, dans la deuxième, les termes qui se rattachent à l'histoire littéraire : *serments de Strasbourg, séquence de sainte Eulalie, chansons de geste, poésie courtoise, roman chevaleresque, roman allégorique, poésie lyrique*.
- Remettre dans l'ordre chronologique les mots de la première colonne et les recopier au tableau
- Remettre dans l'ordre chronologique les termes de la deuxième colonne et les faire correspondre avec ceux de la première.
- Interroger les apprenants sur la signification de ces termes et reconstituer à partir des notes du tableau, l'histoire de la langue et de la littérature.

La langue parlée en Gaule, la région qui comprenait la France, la Belgique et la Suisse actuelles, avant l'arrivée des romains, était une langue celte orale : le gaulois. Cette langue orale a été transcrite au III^e siècle av. J.-C. en alphabet grec au sud de la Gaule ce qui a fait penser aux romains que les druides parlaient grec. De ces transcriptions, il ne subsiste aujourd'hui que quelques vestiges sur des monnaies, des stèles funéraires ou des objets quotidiens.

À partir du II^e siècle av. J.-C. les romains envahissent la Provence, et au siècle suivant le reste de la Gaule, imposant leur langue : le latin. Cette assimilation ne se fait pas du jour au lendemain, mais lentement, au cours de quatre siècles. Les deux langues coexistent donc pendant cette période et s'influencent l'une l'autre. Le latin demeure la langue de l'écrit et de l'administration, alors que le gaulois, qui disparaît complètement à la fin du IV^e siècle selon certains spécialistes ou avant le VI^e siècle selon d'autres, est la langue des échanges. Le gaulois, progressivement supplanté par le latin, a exercé une influence surtout lexicale sur ce dernier, de manière à le qualifier de *gallo-roman*. Le français actuel est redevable au gaulois d'environ cent cinquante mots de contenu concret dont *mouton*, *charpente*, *chemin*, *gosier*, de nombreux toponymes dont *Autun*, *Châteaudun*, *Verdun* formés à partir de *dunum* qui signifie *la montagne*, *la forteresse* ainsi que de la numérotation par *vingt* (*quatre-vingts*).

Pour qu'on puisse mieux comprendre l'évolution de la langue, il faut insister sur le fait que le latin imposé en Gaule est un latin non homogène : il y a le latin soutenu de l'administration et des écoles, qui correspond à un latin écrit, une forme de *koiné* latine, relativement stable, coexistant avec un latin parlé mobile et diversifié, importé par les soldats et les commerçants, variant selon le groupe social et la région. Mais, les événements politiques n'influencent-ils pas les événements linguistiques ? En effet, à partir du II^e siècle ap. J.-C. on ne peut plus parler d'unité de l'empire, le pouvoir centralisé cède la place au provincialisme : « Rome et sa langue perdent leur prestige au profit des variétés régionales et provinciales », (Cerquiglini, 1991, 30). Au IV^e siècle, le latin qui devient la langue de la liturgie chrétienne est un latin imprégné par les particularités du latin parlé et jouera un rôle prépondérant dans l'évolution de la latinité.

À partir de la chute de l'empire romain en 476, il n'y a plus d'évolutions linguistiques qui concernent l'ensemble de la *Romania*. L'autre événement historique majeur, est l'occupation du nord de la Gaule par les francs en 486. Contrairement aux romains, les francs n'arrivent pas à imposer leur langue aux territoires envahis mais adoptent la langue et la culture de leurs vassaux. Clovis est le premier roi franc christianisé en 496. Le *gallo-roman* et le *germanique* coexistent du V^e au X^e siècle. Les Mérovingiens et les Carolingiens étaient bilingues, alors que Hugues Capet (987-996) est le premier roi capétien à ne plus parler la langue germanique puisqu'un interprète lui est nécessaire quand on s'adresse à lui dans cette langue. Alors que, jusqu'en 600, il n'y avait qu'une seule langue latine malgré les emplois vulgarisant diversifiés, vers 800, les contemporains se rendent compte de l'altérité de la langue parlée par rapport au latin écrit. Les évêques reconnaissent la nécessité de prêcher en langue rustique, le latin n'étant plus compris par le peuple.

Le *gallo-roman* du nord de la Gaule subit donc une influence tellement forte du superstrat germanique qu'on arrive à la formation d'une nouvelle langue : le français, qui est la première langue romane issue du latin. Cependant, cette langue n'est pas homogène

dans l'ensemble du territoire : la *langue d'oïl* parlée au nord s'oppose à la *langue d'oc* qui est celle du sud n'ayant pas subi l'influence germanique. Les deux termes proviennent de la manière de dire *oui* à partir du latin *hoc*. Aussi bien la *langue d'oïl* que la *langue d'oc* comprennent un grand nombre de dialectes qui se caractérisent par la présence de traits phonétiques et morphologiques distincts.

Le renouveau des études ainsi que la restauration de la prononciation du latin pendant la réforme carolingienne, ont eu un double effet : d'une part le revalorisation du latin très peu écrit et très corrompu depuis les invasions barbares du V^e siècle, et d'autre part, l'éloignement entre le latin langue savante et littéraire, et la langue parlée par le peuple. Le latin médiéval, langue de la religion et du droit, n'est pas un latin classique mais un latin très riche en néologismes. Les seuls maîtres parfaits des deux langues, sont les clercs qui utilisent le latin pour les échanges intellectuels, la langue vulgaire étant réservée aux échanges quotidiens.

La première attestation écrite de la langue qui n'est plus du latin et qui deviendra le français apparaît en 842 dans les *Serments de Strasbourg*, texte juridico-politique dans lequel Charles le Chauve et Louis le Germanique, petits fils de Charlemagne prêtent serment devant leurs troupes et contre leur frère Lothaire :

« Pro deo amur et pro christian poblo et nostro commun saluament, dist di in auant, in quant deus sauir et podir me dunat, si saluarai eo cist meon fradre Karlo, et in adiudha, et in cadhuna cosa, si cum om per dreit son fradra saluar dift. In o quid il mi altresi fazet. Et ab Ludher nul plaid nunquam prindrai qui meon vol, cist meon fradre Karle in damno sit. »

(Huchon, 2002, 27)

Ce n'est que vers 880 qu'apparaît la première attestation littéraire du français. *Le Cantilène* ou la *Séquence de sainte Eulalie* comprend 29 vers écrits en langue vernaculaire composés au sein d'un recueil de discours de Saint Grégoire écrit en latin respectant les caractéristiques de la poésie latine. Il a été composé à l'abbaye de Saint-Amand près de Valenciennes lors de la découverte des reliques de la sainte et raconte le martyre de la sainte qui souhaite conserver sa virginité et sa foi dans le Christ plutôt que de succomber au diable.

« Buona pulcella fut Eulalia./ Bel avret corps, bellezour anima./ Voldrent la veintre li Deo inimi./ Voldrent la faire diaule servir./ Elle no'nt eskoltet les mals conselliers/ Qu'elle De o raneiet, chi maent sus en ciel./ Ne por or ned argent ne paramenz/ Por manatce regiel ne preiement./ Niule cose non la pouret omque pleier/ La polle sempre non amast lo Deo menestier./ E por o fut presentede Maximiiën./ Chi rex eret a cels dis soure pagiens./ Il li enortet, dont lei nonque chielt./ Qued elle fuiet lo nom chrest iien./ Ell'ent adunet lo suon element./ Melz sostendriet les empedementz/ Qu'elle perdesse sa virginitét./ Por os furet morte a grand honestét./ Enz enl fou lo getterent com arde tost./ Elle colpes non avret, por o nos coist./ A czo nos voldret concreidre li rex pagiens./ Ad une spede li roveret tolir lo chieef./ La domnizelle celle kose non contredist./ Volt lo seule lazsier, si ruovet Krist./ In figure de colomb volat a ciel./ Tuit oram que por nos degnet preier/ Qued auuisset de nos Christus mercit/ Post la mort et a lui nos laist venir/ Par souue clementia.»

(Walter, 1993, 14)

Contrairement à la polychromie et à la diversité de la langue parlée, riche en dialectes, la langue écrite n'atteste que de peu de disparités, surtout d'ordre lexical, ce qui prouve la création d'un système d'écriture conventionnel, une sorte de *scripta* commune au dialectes d'oïl qui correspond aux formes interdialectales, une véritable *koïnè* littéraire, qui selon les spécialistes serait à l'origine du français actuel. Paris, capitale politique et intellectuelle est l'endroit où s'élabore la langue commune qui s'imposera par la suite à l'ensemble du territoire. « Le français national ne provient donc pas d'un terroir mais de la littérature », (Cerquiglini, 1991, 118). Cette *scripta* qui apparaît pour la première fois dans les *Serments* se transforme, s'élabore et s'enrichit, au cours des siècles pour se figer en *ancien français* commun dont la principale caractéristique est la survivance d'une déclinaison à deux cas. La morphologie du mot varie selon sa fonction dans la phrase : li murs (cas sujet), le mur (cas régime). À partir de la fin du XIII^e siècle et jusqu'à la fin du XV^e siècle, on ne parle plus d'*ancien français* mais de *moyen français* car la disparition de la déclinaison entraîne des transformations radicales dans la syntaxe et marque une nouvelle étape dans l'évolution de la langue. Dorénavant, c'est la place du mot dans la phrase qui définit sa fonction et pas la flexion désinentielle et on éprouve le besoin de recourir plus systématiquement aux prépositions afin de déterminer la relation entre les mots. Les formes qui ont subsisté en français moderne sont celles du cas régime alors que le cas sujet n'a laissé que quelques vestiges rares comme par exemple le mot *monsieur*, *sieur* étant le cas sujet disparu et *seigneur* le cas régime du même mot.

Si les premiers textes en langue vernaculaire apparaissent au cours du IX^e siècle, la littérature ne connaîtra de véritable épanouissement qu'à la fin du XI^e siècle avec la

chanson de geste, du mot latin *gesta* signifiant *choses accomplies, exploits*. Il s'agit de poèmes narratifs chantés, à contenu épique, traitant des sujets guerriers de l'époque de Charlemagne ou de son fils Louis le Pieux. La chanson de geste se compose de strophes longues homophones et assonancées, de longueur irrégulière, les *laissez*, mot dérivé du verbe *laisser*, venant du bas latin *laxare* qui signifie *ce qu'on laisse*, qui sont écrites en alexandrins ou en décasyllabes. Les phrases sont courtes et dépassent rarement les limites du vers. En général, le premier vers contient le nom du héros de la *laisse*, alors que le dernier a un caractère plutôt conclusif. La narration dans les chansons de geste est fondée sur la répétition des formules et des thèmes figés pour faciliter le travail de mémorisation et de récitation du jongleur. Les thèmes de la bataille, du défi, de la trahison et de la punition du traître sont omniprésents. « Le héros épique est l'incarnation achevée, paroxystique, d'une passion que la collectivité pourrait partager, car elle se confond avec une valeur morale », (Badel, 1969, 139).

La *chanson de Roland*, la plus ancienne épopée, raconte comment l'arrière-garde de l'armée de Charlemagne, dirigée par Roland a subi l'attaque des Sarrasins en rentrant après une expédition victorieuse en Espagne. À cause de la trahison de Ganelon, beau-père de Roland, le héros et ses compagnons trouvent la mort mais seront vengés par l'empereur. Dans les *laissez* CXXXIV et CXXXV, Roland, qui ne voulait pas « sonner l'olifant » de peur d'être pris pour lâche, décide de le faire afin d'appeler Charlemagne à ses côtés. On y repère facilement les principales caractéristiques de la chanson de geste :

CXXXIV : « Le comte Roland, avec peine et effort, / En grande douleur sonne son olifant. / Le sang clair lui en jaillit de la bouche. / La tempe de son cerveau en est rompue. / La portée du son qu'il corne est très grande ; / Charles l'entend, qui est sur le point de passer les ports. / Naines le duc l'entend, et les Francs l'écotent. / Le roi dit : "J'entends le cor de Roland !" . Jamais il n'en aurait sonné, s'il n'avait été occupé à combattre. / Ganelon répond : " Pas trace de bataille : / Vous êtes déjà vieux, votre barbe est blanche et fleurie; / De telles paroles vous font ressembler à un enfant. / Vous connaissez bien le grand orgueil de Roland ;/ C'est merveille que Dieu le supporte si longtemps. / Il a déjà pris Noples sans votre commandement ; / Les Sarrasins de l'intérieur firent une sortie, / Ils combattirent contre Roland le bon vassal, / Avec l'eau des rivières ensuite il lava le sang sur les prés; / Il le fit pour que cela ne se voie pas. / Pour un malheureux lièvre il va cornant tout le jour, / Maintenant il s'amuse devant ses pairs. / Sous le ciel il n'y a personne qui oserait lui proposer le combat. / Chevauchez donc ! Pourquoi vous arrêtez-vous ? / La Terre Majeure est bien loin devant vous." AOI. »

CXXXV : « Le comte Roland a la bouche sanglante. / La tempe de son cerveau est rompue./ Il sonne l'olifant avec peine et douleur./ Charles l'entend et ses Francs l'entendent./ Le roi dit : "Ce cor a longue haleine!" / Le duc Naimés répond : "C'est un baron qui se peine de souffler ! / Il y a une bataille, à mon avis. / Celui-ci l'a trahi, qui vous conseille l'indifférence./ Armez-vous, et criez votre enseigne./ Et secourez votre noble maisnie : Vous entendez bien que Roland se désole! »

(Texte traduit par A. Berthelot, 1988, 79-80)

En même temps que la chanson de geste apparaît la lyrique des troubadours en langue d'oc et avec elle deux nouveaux termes qui régissent l'éthique et la poésie : la *courtoisie* et la *fin'amor*. La courtoisie est l'idéal éthique et social de la chevalerie. Qui est courtois se distingue en guerre et en chasse par sa vaillance et sa bravoure mais aussi en société par sa bonne éducation, sa noblesse de cœur, sa générosité et sa finesse d'esprit. Il sait manier avec agilité aussi bien les armes que la parole. Aux antipodes de l'homme courtois se trouve le *vilain*, mot qui désigne le paysan, homme de basse condition, qui est très vite connoté péjorativement : qui est *vilain* est grossier, avide et perfide. Personne ne peut être parfaitement courtois s'il n'aime. L'amour courtois ou *fin'amor* est un amour parfait. Les rapports amoureux sont calqués sur les rapports féodaux. Ainsi, l'amant courtois se met au service de la dame suzeraine et en tant que vassal loyal se soumet à tous ses caprices afin de mériter le *guerredon*, c'est-à-dire la récompense pour les services accordés. L'amour courtois n'est pas un amour platonique. Le désir qui cherche à être assouvi est parmi les notions essentielles de cette poésie qui, malgré les contraintes imposées comme la supériorité sociale de la dame ou la présence d'un mari rendant la tâche encore plus pénible, reste profondément érotique :

À la douceur de la saison nouvelle./ Feuillent les bois, et les oiseaux/
Chantent, chacun dans son latin/ Sur le rythme d'un chant nouveau ;/ Il est
donc juste qu'on ouvre son cœur/ À ce que l'on désire le plus.// De là-bas où
est toute ma joie./ Ne vois venir ni messager ni lettre scellé./ C'est pourquoi
mon cœur ne dort ni ne rit./ Et je n'ose faire un pas en avant, Jusqu'à ce que je
sache si notre réconciliation/ Est telle que je la désire.// Il en est de notre
amour comme de la/ Branche d'aubépine/ Qui sur l'arbre tremble/ La nuit,
exposée à la pluie et au gel./ Jusqu'au lendemain, où le soleil s'épand/ Sur ses
feuilles vertes et ses rameaux.// Encore me souvient du matin/ Où nous mîmes
fin à la guerre./ Et où elle me donna un don si grand./ Son amour et son
anneau./ Que Dieu me laisse vivre assez/ Pour que j'aie un jour mes mains
sous son manteau !!! Car je n'ai souci des propos étrangers/ Qui voudraient
m'éloigner de mon "Beau-Voisin", Car je sais ce qu'il en est/ Des paroles et

des brefs discours que l'on répand ;/ Mais nous en avons la pièce et le couteau.

(Texte de Guillaume IX, comte de Poitiers, traduit par A. Berthelot, 1988, 42)

Le lyrisme courtois est transplanté en France du nord vers le milieu du XII^e siècle lors du mariage d'Aliénor d'Aquitaine, petite fille du premier troubadour, Guillaume de Poitiers, avec le roi de France, Louis VII Le Jeune. Mais les trouvères du nord sont beaucoup plus réservés et pudibonds que leurs voisins méridionaux :

« La douce voix du rossignol sauvage,/ j'entends nuit et jour ses modulations./ Elle emplît mon coeur de calme et de douceur,/ elle me donne le désir de chanter pour dire mon bonheur./ J'aime à le faire puisque mon chant agréé/ à celle qui est devenue de mon coeur la souveraine/ et ma joie sera plénière/ si elle veut me retenir pour serviteur.// Jamais je n'eus envers elle coeur perfide ou volage:/ ma récompense en devrait être encore plus grande;/ je l'aime avec constance, je l'adore et je la sers/ sans oser toutefois me risquer à lui confier mes sentiments./ Sa beauté m'emplît d'un tel émoi,/ en sa présence, je reste incapable de parler,/ n'osant pas même contempler son visage si pur,/ tant j'ai peur de ne pouvoir en détacher mes regards.// Mon coeur lui est profondément attaché./ Je ne pense à nulle autre. Dieu! être un jour avec elle!/ Jamais Tristan, lui qui but le philtre,/ n'a aimé sans réserve d'un amour plus loyal./ Je m'y donne tout entier, coeur, corps, désir,/ force et pouvoir. J'ignore si c'est folie,/ pourtant que je doute encore que ma vie soit assez longue/ pour la servir et pour l'aimer.// Ma conduite, je l'affirme, n'a rien d'insensé,/ même si son amour me mène à la mort,/ car je ne trouve au monde ni plus belle ni plus sage/ et personne autant qu'elle ne comble mon désir;/ J'aime mes yeux qui surent la remarquer./ Au moment où je l'ai vue, je lui ai laissé mon cœur/ en otage; depuis il ne l'a pas quittée,/ jamais je ne chercherai à le reprendre. // Va, chanson, porter ton message/ là où je n'ose me rendre, même à la dérobée,/ tant je redoute cette engeance de pervers,/ -que Dieu les maudisse! -, qui révèlent/ les bienfaits de l'amour avant même qu'ils n'arrivent./ Ils ont causé la douleur- et la perte de maints amants/ sur qui j'ai, hélas! ce cruel avantage d'être, malgré moi, à leur merci. »

(Texte du Châtelain de Coucy,

Site web: <http://www.clas.ufl.edu/users/diller/frw3100/coucy1.htm>)

Alors que la chanson de geste et la poésie lyrique étaient destinées à être chantées, le roman qui apparaît légèrement plus tard, vers le milieu du XII^e siècle est le premier genre destiné à la lecture à haute voix. Par conséquent, ce genre qui privilégie la narration se constitue d'une succession d'octosyllabes à rimes plates et abandonne le découpage strophique au profit de la linéarité. Les premiers romans sont des adaptations d'œuvres de l'Antiquité latine. Notons que le mot *roman* remonte au mot latin *romanice* devenu *romanz* qui signifie *en langue vulgaire, parlée* par opposition à la langue latine. À l'origine, le roman se veut donc une traduction du latin en langue vulgaire. Malgré les nombreux anachronismes, les auteurs des romans ont la conviction d'écrire de l'histoire. Cette conviction s'efface ou fur et à mesure que de nouveaux éléments s'intègrent dans le roman, pour disparaître complètement quand l'auteur se met à puiser sa matière dans l'œuvre des historiens contemporains et quand l'action est transposée dans les îles bretonnes qui en deviennent le cadre privilégié depuis la seconde moitié du XII^e siècle. Le souci de véridicité historique cède donc la place à la recherche d'un *sens* : d'un savoir et d'une leçon morale nourris de l'éthique chevaleresque et courtoise. Le roman s'enrichit de nouveaux éléments, dont le merveilleux qui a un rôle essentiel. Ainsi, la description de la fontaine merveilleuse dans le *Chevalier au lion* de Chrétien de Troyes est à la hauteur de ses pouvoirs magiques :

« Croyez-moi, la fontaine/ bouillait comme de l'eau chaude./ Le perron
était fait d'une seule émeraude/ percée comme un tonneau./ et dessous il y
avait quatre rubis./ plus flamboyants et plus vermeils/ que le soleil au matin/
quand il paraît à l'orient./ Je vous assure que jamais, sciemment./ je ne vous
mentirai d'un seul mot./ J'eus alors envie de voir la merveille/ de la tempête
et de l'orage./ ce dont je ne me tiens guère pour sage./ car je me serais bien
volontiers repris./ si je l'avais pu, aussitôt que/ j'eus arrosé la pierre creuse/
avec l'eau du bassin. »

(Texte traduit par D. F. Hult, 1994, 724-725, vv. 420-436)

L'éthique courtoise n'a pas manqué de laisser sa trace dans le roman. Le thème de l'amour présent depuis les romans antiques occupe une place de plus en plus importante. Le chevalier est animé par l'amour et l'auteur se délecte à dépeindre l'extase amoureuse. Tel est le cas quand Lancelot retrouve, dans *Le Chevalier à la charrette*, le peigne chargé de cheveux de Guenièvre, devant la fontaine où elle s'était reposée :

Comme il s'accorde à ce qu'elle ait le peigne./ il le lui donne, mais il en
retire les cheveux/ délicatement, sans qu'un seul ne casse./ Jamais personne ne
verra de ses yeux/ accorder tant d'honneur à une chose./ car il leur voue une
adoration./ Bien cent mille fois il les porte/ et à ses yeux et à sa bouche/ et à

son front et à son visage! Il en tire toutes les joies:/ en eux son bonheur, en eux sa richesse !/ Il les serre sur sa poitrine, près du cœur,/ entre sa chemise et sa peau./ Il ne voudrait pas avoir à la place un char entier/ d'émeraudes ou d'escarboucles./ Il se jugeait désormais à l'abri/ de l'ulcère ou de tout autre mal./ Le voici qui méprise la poudre de perles,/ l'archontique, la thériaque/ et tout autant saint Martin et saint Jacques!/ Il n'a plus besoin de leur aide,/ tant il a foi en ces cheveux.

(Texte traduit par C. Méla, 1994, 542, vv. 1457-1489)

Le roman est redevable à Chrétien de Troyes, considéré à raison parmi les auteurs les plus importants de l'histoire littéraire de France, de sa « christianisation », c'est-à-dire de « la synthèse du thème profane de Lancelot et du thème religieux du Graal » (Badel, 1969, p. 196), dont il est l'inventeur et lequel apparaît pour la première fois dans le *Roman de Perceval*. Ce dernier, qui est resté inachevé, sans doute à cause de la disparition de son auteur, a excité l'imagination des gens du XIII^e siècle qui ont inventé de nombreuses continuations en assurant ainsi la survivance du roman en vers au cours de ce siècle et a alimenté avec le *Chevalier à la charrette* l'écriture infinie des romans en prose. Dans une scène aussi bien mystérieuse qu'éblouissante, baignée de lumière, un cortège singulier amène le *graal*, décoré somptueusement, devant Perceval qui, par discrétion, commandement impératif du code chevaleresque, n'ose pas demander qui est destiné à son service :

« Quand elle fut entrée dans la pièce,/ avec le graal qu'elle tenait,/ il se fit une si grande clarté/ que les chandelles en perdirent/ leur éclat comme les étoiles/ au lever du soleil ou de la lune./.../Le graal qui allait devant/ était de l'or le plus pur./ Des pierres précieuses de toutes sortes/ étaient serties dans le graal,/ parmi les plus riches et les plus rares/ qui soient en terre ou en mer./ Les pierres du graal passaient/ toutes les autres, à l'évidence. »

(Texte traduit par C. Méla, 1994, 1036, vv. 3162 -3167, 3170- 3177)

Même si la seule grande nouveauté du XIII^e siècle est le développement de la prose, il ne faut pas méconnaître que c'est la période pendant laquelle s'organise et se diffuse le savoir des siècles précédents grâce à la formation des universités, la création des encyclopédies mais aussi le développement de la production manuscrite. Cependant, on ne peut pas se référer au XIII^e siècle sans mentionner le *Roman de la Rose* poème de presque vingt-deux mille vers, commencé par Guillaume de Lorris vers 1230 et terminé par Jean de Meun vers 1270. Il raconte, sous forme d'un songe allégorique, la conquête de la rose qui représente la bien aimée. Dans la première partie, purement courtoise, la

volonté du poète d'écrire un art d'aimer est manifeste. Il se sert de l'allégorie, procédé qui consiste en la personnification des idées abstraites et des qualités morales, pour concrétiser les états d'âme et pour effectuer des analyses psychologiques vraiment fines. À partir du vers 3711, le débat entre Jalousie, Honte, Peur et Dangier sert à rendre les sentiments contradictoires qui agitent le cœur après l'étape importante du baiser :

« Peur a pris la parole... : “Certes, Danger, je suis bien étonnée que vous ne soyez d'une parfaite vigilance pour garder ce que vous devez. Cela pourrait rapidement vous attirer des ennuis, si la colère de Jalousie monte, car elle est cruelle et farouche, et toujours prête à quereller. C'est ainsi qu'elle s'est attaquée à Honte, qu'elle a chassé par ses menaces Bel Accueil hors de ce lieu et qu'elle a juré qu'il ne se passera pas beaucoup de temps avant qu'elle ne le fasse emmurer vivant. Tout cela vient de votre lâcheté, car il n'y a plus en vous d'agressivité. J'ai l'impression que c'est le courage qui vous a fait défaut. Mais il vous en cuira, et vous aurez en retour peine et tourment, si du moins je connais Jalousie.”

(Texte traduit par A. Strubel, 1992, 245)

Les personnages de Guillaume de Lorris connaîtront un grand succès et deviendront le lieu commun des poèmes lyriques jusqu'à la fin du XV^e siècle. En revanche, la deuxième partie écrite par Jean de Meun, est surtout marquée par les idées anticourtoises et antiféministes de son auteur. Ce qui prévaut c'est le discours scientifique et philosophique. L'auteur méprise les femmes et l'amour et combat l'idéal courtois qui selon lui substitue les sentiments profonds de l'être par des conventions. À partir du vers 4225 et après les sollicitations du poète, Raison intervient pour rendre une définition détaillée de l'amour, qui ne manque pas de nuances philosophiques. En voici un extrait :

« L'amour, après mûre réflexion, c'est une maladie de pensée qui touche de manière conjointe deux personnes de sexe différent, libre chacune, et qui vient aux gens par un ardent désir, né de regards passionnés, de s'embrasser, de se donner des baisers et de prendre ensemble du plaisir charnel. Un amant n'a pas d'autre préoccupation, en elle il se consume et se délecte ; il ne se soucie pas d'en avoir le fruit, il met tous ses efforts dans le plaisir sans chercher autre chose. Il en est pourtant de tels, qui n'apprécient pas cette forme d'amour. Toutefois, il font semblant d'être de parfaits amants : mais ils ne condescendent pas à aimer d'amour et se moquent ainsi des dames, leur promettant corps et âmes et jurant mensonges et fables à celles qu'ils croient faciles à tromper, jusqu'à ce qu'ils en aient eu leur plaisir... »

(Texte traduit par A. Strubel, 1992, 287)

Le *Roman de la Rose* connaîtra un succès prodigieux qui donnera lieu à la fameuse querelle du début du XV^e siècle qui opposera les partisans et les adversaires des idées de Jean de Meun.

La coupure entre le XIII^e siècle et les deux derniers siècles du Moyen Âge est due à des événements politico-économiques, démographiques mais aussi linguistiques. La disparition totale de la déclinaison marque le passage de l'ancien français au moyen français. La guerre de Cent Ans, l'effondrement des valeurs féodales, la naissance du sentiment national, le grand schisme ainsi que la peste noire qui a réduit la population de l'Europe à moitié sont des événements qui ont secoué la société de la fin du Moyen Âge et ont laissé leur trace dans la littérature qui se caractérise de plus en plus par l'expression du sentiment mélancolique dont les meilleurs témoins sont les rondeaux de Charles d'Orléans. La prose substitue le vers dans les œuvres narratives et la musique se sépare définitivement du vers qui se dote d'une musicalité et d'un rythme intérieurs. Guillaume de Machaut est le dernier poète musicien alors qu'Eustache Deschamps, le premier poète à ne pas pouvoir noter ses poèmes, dissocie définitivement la musique de la poésie dans son *Art de dicter et de faire chansons* (1392), premier manuel de versification française. La poésie lyrique qui met en scène le moi du poète est de plus en plus marquée par la mélancolie. Le poète au Moyen Âge finissant irrémédiablement flétri par la peste pandémique et par les calamités, est hanté par l'idée de la fragilité de l'existence humaine ainsi que par celle de la mort. Le poète délaisse l'expression des joies de la vie au profit du culte de la mort. C'est pendant cette période que le macabre fait son apparition. Dans le *Débat* anonyme de *Vie et de Mort* qui date du milieu du XV^e siècle, Mort personnifiée esquisse son propre portrait. La transformation et la décomposition du corps, l'évocation de la charogne puante, les vers qui mangent le corps, les os qui se pulvérisent et la pourriture sont les principaux *topoi* du macabre noir :

De noyre robe suis vestue/ Comme la nue/ Ombragé et chargée de pluye/
 La charoigne afin qu'el ne pue/ Je metz en mue/ Et là je luy tiens compaignie/
 Les durs os en pouldre amolie/ Et les esmie/ Le plus delie que je puis/ Les
 vers qui en terre ont leur vie/ Je replenie/ Des corps mors qui sont enfouys/

(Texte transcrit du manuscrit B. N. fr. 9223 par C. Dara, 2004, 371, vv. 229 – 240)

Les dimensions du présent travail ne nous ont pas permis de développer comme il conviendrait les différentes étapes de l'histoire littéraire du Moyen Âge. À travers un nombre très limité de textes glanés au fil des siècles, nous avons essayé de donner un aperçu de l'évolution littéraire pendant l'époque qu'on appelle médiévale. À l'enseignant donc de définir la longueur d'une présentation qui pourra éventuellement s'étaler sur plusieurs cours et à laquelle il pourra consacrer les dernières minutes de chaque séance. À lui aussi de choisir les textes ou extraits des textes qu'il jugera les mieux adaptés à son public.

Bibliographie

- *Textes du Moyen Âge*
- *Chrétien de Troyes, 1994, Romans, traduits par Fritz J.M., Méla C., Collet O., Hult D.F., Zai M.-Cl., Paris, Livre de poche, (Classiques modernes).*
- *Guillaume de Lorris, Jean de Meun, 1992, Le Roman de la Rose, traduit par Strubel A., Paris, Livre de poche, (Lettres gothiques).*
- *Ouvrages modernes*
- *Badel P.-Y., 1969, Introduction à la vie littéraire du Moyen Âge, Paris, Bordas.*
- *Baumgartner E., 1988, Histoire de la littérature française : Moyen Âge, Paris, Bordas.*
- *Berthelot A., Cornillat F., 1988, Littérature, textes et documents : Moyen Âge, XVIe siècle, Paris, Nathan, (Henri Mitterand).*
- *Boutet D., 2003, Histoire de la littérature française du Moyen Âge, Paris, Champion, (Unic-ess).*
- *Cerquiglini B., 1991, La naissance du français, Paris, P.U.F., (Que sais-je ?).*
- *Dara C., 2004, Recueils lyriques collectifs entre Orléans et Bretagne : les manuscrits B.N. nouv. acq. fr 15771 et B.N. fr. 9223, Thèse de Doctorat, Paris IV, Publiée par l'atelier national de reproduction des thèses de Lille.*
- *Chaurand, J., 1969, Histoire de la langue française, Paris, P.U.F., (Que sais-je ?).*
- *Huchon M., 2002, Histoire de la langue française, Paris, Livre de poche, (Inédit, littérature).*
- *Walter, P., 1993, Naissances de la littérature française IXe-XVe siècle. Anthologie, Grenoble.*
- *Zink M., 1993, Introduction à la littérature française du Moyen Âge, Paris, Livre de poche, (Références).*
- *Site Web*
- *University of Florida, department of romance languages, Introduction à la littérature française, 2002, [consulté le 10 novembre 2004], DILLER, Disponible sur : <http://www.clas.ufl.edu/users/diller/frw3100/coucy1.htm>.*

Enseigner la culture en classe de français langue étrangère

Résumé :

Quelle est la place accordée au culturel dans l'enseignement / apprentissage du FLE à l'heure actuelle ? L'enseignement du français langue étrangère, qui accorde une place importante à la dimension culturelle, n'est pas chose aisée.

Les programmes officiels nous conduisent plutôt à privilégier l'enseignement de la compétence grammaticale, de la compétence linguistique au détriment de la compétence culturelle.

A ce point, le rôle de l'enseignant de FLE est d'une importance primordiale. C'est lui qui doit faire de l'enseignement de la culture, un des objectifs principaux de ses cours de langue.

Mots-clés :

Culture, civilisation, culturel, cultivé, objectifs de l'enseignement du FLE, compétence linguistique, compétence culturelle, savoirs, savoir-apprendre, savoir-faire.

La notion de culture est souvent abordée de manière implicite dans la classe de français langue étrangère, où, le plus souvent, l'apprentissage ressemble davantage à une accumulation de connaissances plutôt qu'à un processus d'acquisition continu.

« Parler de culture donc, mais de quelle culture ? Dans ma terminologie, la culture renvoie d'une part au culturel, d'autre part au cultivé. » (Galisson, 1988, 83)

La culture était présente dès la naissance de la didactique des langues. A ses débuts, elle était présentée sous le terme civilisation. Longtemps, les deux mots étaient synonymes. En Europe, les recherches sur les deux termes ont conduit à la conclusion que la civilisation touche au domaine technique et la culture plutôt au domaine culturel.

Le terme *civilisation* se rapporte aux connaissances techniques et pratiques, aux œuvres de l'homme, tandis que le terme *culture*, aux principes normatifs, aux valeurs, aux idéaux, à savoir à l'esprit. C'est la culture d'une société qui établit les rapports entre ses membres et le monde. On peut dire que *la civilisation* est un sous-ensemble de la *culture*, qui est une notion très riche et complexe. C'est la *culture*, que Galisson avait nommée *culturel* ou *culture partagée* et *comportementale*, qui se rapporte à la culture quotidienne de l'autre, tandis que *la civilisation*, il l'avait nommée *cultivé* ou *culture savante* car, elle comporte la littérature et l'histoire ainsi que la *culture technocratique* qui comporte les sciences et la technologie.

Ce qui nous intéresse davantage dans la classe de français langue étrangère, c'est la *culture partagée, courante*, ou la *culture comportementale* autrement dit le *savoir-faire culturel* qui aide les élèves à apprendre à agir dans une situation donnée (dans un contexte), mais aussi dans une situation imprévisible.

La didactique des langues marque la jonction entre la linguistique et le culturel.

« La langue est un vecteur privilégié de la culture et la culture est le lieu de conception et de reflet de la langue. » (Androulakis, 1999, 223)

Selon Kramersch, la langue ne doit pas être enseignée séparément de la culture car il y a de la linguistique dans le culturel. Il n'existe aucun trait de civilisation indépendamment de la langue. « Langue et culture devraient être étudiées de concert. » (Byram, 1983, 128). Toute culture est un système complexe de significations auquel l'accès devient possible à travers la langue.

« On a répété à satiété que ces deux concepts ne se comprenaient que l'un grâce l'autre, qu'ils se définissaient mutuellement. Empiriquement, ce sont aussi deux réalités interdépendantes, chacune d'entre elles étant constamment présente au sein même de l'autre. Il n'est guère discutable qu'en effet il en va ainsi, théoriquement et sur le terrain. La langue est tout entière marquée de civilisation, d'une part parce qu'elle est un produit sociohistorique et d'autre part, dans la mesure où elle est d'abord une pratique sociale. » (Porcher, 1982, 39 – 40)

Apprendre une langue signifie apprendre à s'imprégner de la réalité socioculturelle du pays dont on apprend la langue.

« La langue exprime les valeurs et les significations d'une culture. Elle se réfère à des artefacts culturels et indique l'identité culturelle d'un individu » (Guinou, 2002, 80) car chaque personne utilise une variante de langue et c'est elle qui révèle son identité sociale et culturelle.

L'évolution de la didactique des langues et l'apparition de l'approche communicative ont renouvelé l'enseignement / apprentissage du FLE et l'enseignement de la culture française est devenu une nécessité incontestable.

« On ne peut plus dissocier, en classe de langue, l'enseignement d'une culture, de l'étude du langage. » (Calliabetou, 1995, 264)

L'efficacité de l'enseignement de français langue étrangère est étroitement liée à ses *objectifs*. L'enseignant doit définir non seulement les *objectifs linguistiques*, mais aussi les *objectifs culturels* de ses cours. L'objectif de la compréhension d'une culture est de percevoir l'expression de la culture cible à travers les hommes, leurs comportements et leurs habitudes.

L'enseignement communicatif et culturel est centré sur l'apprenant et il doit lui fournir un apport de connaissances sur le pays dont il apprend la langue. L'initiation à la culture française doit être une démarche de sa part et non pas seulement une accumulation de connaissances, mais pour arriver à ce point, il doit prendre conscience de sa propre culture. Ceci est le premier pas pour atteindre la compétence en communication interculturelle.

Byram soutient que la prise de conscience de la culture, mais aussi de la langue, de la part des apprenants, devrait constituer la pierre angulaire de tout enseignement des langues-cultures.

« La composante culturelle est en fait partout dans les pratiques communicatives même si son existence reste largement inconsciente. Le cadre culturel est intrinsèquement lié au cadre communicatif. » (Gschwind - Holtzer, 1981, 19)

La compétence de communication comporte plusieurs compétences comme la compétence langagière qui s'appuie sur la connaissance de la langue et la compétence socioculturelle qui s'appuie sur la connaissance des règles sociales. La compétence de communication s'appuie sur des échanges verbaux mais aussi non- verbaux, dans des comportements du quotidien, car l'individu, pour dire et se dire, n'utilise pas seulement des mots, mais aussi des gestes, des silences, et des mimiques qui sont des indices culturels. Tous ces éléments ont besoin d'un codage et d'un décodage. La connaissance de ces comportements culturels non-verbaux fournit aux apprenants la capacité de les appliquer de manière culturellement appropriée, car l'interprétation d'un geste ou d'une mimique n'ont pas la même signification d'une culture à l'autre.

Aujourd'hui, nous avons la certitude que la langue est imprégnée par la culture. C'est pourquoi en travaillant sur la langue, sur les mots, on fait déjà de la culture. En sachant par exemple utiliser dans le bon contexte communicatif les trois formes de l'interrogation, on a fait de la culture, puisque leur emploi ne dépend pas d'exigences syntaxiques, mais socioculturelles.

Quelle est la place accordée au culturel dans les manuels de FLE ? Comment les concepteurs des manuels contemporains ont-ils prévu le culturel et le développement du savoir culturel ? D'après le *programme* d'études, pour l'enseignement du français langue étrangère, au secondaire, l'éducation culturelle et interculturelle appartient aux

objectifs généraux, c'est-à-dire, aux objectifs qu'indiquent les résultats attendus à la fin de l'éducation. Les nouveaux programmes sont basés sur le désir d'aider les apprenants à communiquer en français. Ils ont pour but la maîtrise des fonctions langagières, du lexique et de divers aspects culturels abordés en classe de français langue étrangère. « Nuancer les notions et les aspects culturels joue actuellement un rôle essentiel dans l'apprentissage des langues étrangères, étant donné que des compétences – intellectuelles – sont indispensables là où naguère, on n'attendait que des compétences linguistiques. » (Procolli, 1999a, 91)

L'apprentissage du français doit offrir non seulement un matériau linguistique mais aussi des normes de la vie du peuple français, car la communication entre deux personnes se déroule dans un contexte socioculturel et les locuteurs sont des êtres pourvus de culture. Il est évident que le niveau de compétence de communication dépend non seulement de leur compétence linguistique, mais aussi de leur compétence culturelle. « Une langue n'est pas seulement un système formel, un ensemble de réalités arbitraires logiquement structurées. Elle est aussi une pratique sociale, c'est à dire non indépendante de ceux qui s'en servent. » (Porcher, 1986, 33)

La langue est un outil de communication et en même temps porteur de la culture. Le but principal de l'école est la transmission de la culture à travers la langue. « Ce n'est pas la culture qui détermine le comportement langagier, mais bien la manière dont l'individu utilise la culture pour dire et se dire qui nous intéresse ici. » (Abdallah-Preteuille, 1995, 28 – 38) La connaissance de la langue d'un pays ne mène à rien, si on ne sait pas comment et quand on doit servir chaque expression.

Quelle est la dimension culturelle dans les manuels de FLE ? Un manuel de FLE doit être un outil qui vise des objectifs à la fois linguistiques, communicationnels et culturels.

« Dans le cas d'un manuel de langue, la dimension culturelle sera présente à travers la propriété des échanges communicatifs et leur vraisemblance sociale ou l'environnement quotidien. » (Béacco, 1986, 111)

Comme on peut le constater, les thèmes traités et les contenus proposés, dans la plupart des manuels de FLE, visent prioritairement l'acquisition de la compétence linguistique laissant dans l'ombre la compétence culturelle.

Comme Neuner désigne

« dans la plupart des manuels contemporains ce contenu (culturel) est subordonné à la progression grammaticale et limité à la représentation implicite du pays étranger dans des textes fabriqués (qui sont axés sur la grammaire) et dans un vocabulaire isolé. En d'autres termes, les aspects socioculturels servent de toile de fond au développement des domaines de la langue et des aptitudes. » cité par Byram, 1997, 61

On considère donc que la civilisation est une matière scolaire ajoutée à l'enseignement de la langue. Ainsi, l'aspect culturel est-il limité, dans la plupart des manuels contemporains de FLE, au niveau de la description de quelques pratiques sociales. « Les manuels conçus pour les étudiants étrangers et les touristes ne les aident pas à décrypter le code culturel. » (Porcher et Pretceille, 1996, 110)

Dans la plupart de manuels de FLE la culture n'est pas un domaine traité de façon distincte, mais elle est liée au contenu des unités. Il faut aussi rapporter qu'il y a d'autres manuels comme par exemple « Bien joué » où, il y a une double page (qui est) consacrée à la civilisation et qui (nous) fournit beaucoup d'informations sur la culture française.

Quel est le rôle de l'enseignant de FLE dans l'enseignement du culturel ?

Le rôle de l'enseignant de FLE est d'une importance primordiale. La plupart sont des professeurs qui ont « appris » et non pas « acquis » la langue et la culture françaises. Il faut que l'enseignant soit un « bon connaisseur » de la langue et de la culture française pour que les jeunes apprenants puissent, à leur tour, apprendre le français. L'élève, qui apprend le français, dispose déjà d'un savoir culturel, c'est-à-dire celui de sa culture d'origine. La rencontre de deux systèmes culturels, très souvent, conduit à une friction. Sur ce point, le rôle de l'enseignant est très important, c'est lui, qui doit les aider non seulement à connaître mais aussi à comprendre la culture cible, en se distanciant de celle-ci. L'enseignement de la culture française n'est pas chose aisée et pour cette raison beaucoup d'enseignants privilégient l'enseignement de la compétence grammaticale et de la compétence linguistique au détriment de la compétence culturelle. Pourtant si nous souhaitons éveiller la curiosité de nos apprenants concernant la France et la culture française, le moyen le plus simple d'y parvenir consiste certainement à leur faire connaître le peuple français, ses valeurs et son histoire.

Le premier objectif d'un enseignant, quelle que soit la matière qu'il enseigne, doit être certainement l'enrichissement culturel personnel de ses apprenants. Le premier objectif d'un enseignant de FLE doit être d'éveiller et d'entretenir l'intérêt de ses apprenants pour la culture cible et de développer leur curiosité. C'est l'enseignant de FLE qui transmet aux apprenants les valeurs, les savoirs et les savoir-faire qui sont en rapport avec la langue et la culture française. Enseigner une langue étrangère, c'est aussi conduire les apprenants à la rencontre d'une nouvelle culture.

L'enseignement du culturel dans la classe de FLE porte sur :

Les savoirs : le moyen de rester le même avec une notion, une idée ou une pensée qui se trouve en tête comme une connaissance organisée.

Le savoir-apprendre : l'intérêt de l'apprenant pour l'apprentissage du nouveau, de l'inconnu et du différent.

Le savoir-faire : les élèves apprennent à agir dans une situation donnée (dans un contexte) mais aussi dans une situation imprévisible.

L'enseignant est « le détenteur d'un savoir et donc l'informateur : il est un intermédiaire entre une culture et une autre. » (Zarate, 1982, 31).

Le professeur doit aider ses élèves à mettre en évidence les repères culturels sans cesse véhiculés par la langue, les médias, la publicité,.....de sorte qu'ils puissent les interpréter et s'en servir pour mieux connaître le pays dont il enseigne la langue.

L'enseignement de la langue implique aussi l'acquisition de la culture. Ainsi, comme le dit A. Proscolli, pour « un enseignement culturel », il faut « un maître culturel. » Un maître bien formé car « l'évolution parfois très rapide des sociétés exige de l'enseignant un lourd effort de suivi constant. » (Puren et al, 65)

« Un enseignant âgé et sans contact avec le pays peut tout autant cultiver une représentation erronée des contenus culturels. » (Proscolli, 1999 b, 145)

Selon Richterich, le point de départ de l'enseignement / apprentissage ne serait que l'analyse des besoins des apprenants. Donc, il faut un enseignant capable d'anticiper les besoins de ses apprenants et qui peut les entraîner vers la connaissance de la culture cible. L'enseignant de FLE doit éveiller la curiosité de ses apprenants et leur faire découvrir que leurs goûts, leurs intérêts et leurs préoccupations sont aussi partagés par les jeunes Français. La connaissance approfondie des pratiques sociales de la culture cible, doit faire partie intégrante de l'apprentissage de la langue cible. L'enseignant doit enrichir les connaissances de ses apprenants et les sensibiliser à la diversité culturelle des Français. Il faut garder à l'esprit que, l'objectif principal de son cours est d'enseigner la langue française à travers sa culture. Pour y arriver, le maître devra être sensibilisé à la culture française, car il n'est pas bien formé pour l'enseigner. Son but doit être de développer la compétence culturelle à ses apprenants. Il doit toujours être à la recherche de la variété et de la complexité des aspects culturels, qu'il fournit à ses élèves. Dans les cours de FLE, l'enseignant se contente bien souvent à la simple transmission de faits culturels et historiques comme les croyances, les coutumes etc. ou à la connaissance de la culture avec un grand - C - comme l'histoire, la peinture, la sculpture, le cinéma, la musique etc. sans réellement évoquer leur signification et leur importance, tandis que la culture avec un petit - c - qui comprend la culture quotidienne ne tient pas une place importante.

Mais, « il ne s'agit pas de donner à l'apprenant la compétence culturelle du natif » car cela ne leur permet de comprendre ni les valeurs ni le comportement du peuple français dont ils étudient la langue.

Le second objectif de l'enseignant consiste à multiplier les possibilités d'échanges entre ses apprenants (naturellement dans la langue cible.) Ensuite, il doit les aider à combattre les stéréotypes et les généralités en les confrontant à la richesse d'une réalité toujours dynamique, comme est celle de la vie française. Le recours à des supports

authentiques et variés fournira des renseignements précieux sur le mode de vie et les comportements conventionnels au sein de la culture cible.

«Certains documents (textes authentiques) font appel pour l'apprenant à un ensemble de références socioculturelles ou à une variété de langue particulière. »(Bérard, 1991.) Ces documents présentent la dimension pragmatique du langage et ses usages sociaux dans une situation précise. Il est préférable d'utiliser des documents authentiques, qui sont créés par les gens du pays cible et qui se rapportent à des gens du pays cible. Ce sont ces documents qui (nous) aideront à familiariser nos apprenants avec la langue cible qu'ils doivent apprendre, comprendre et utiliser.

Les outils, qui peuvent aider l'enseignant à développer la compétence culturelle de ses élèves, sont d'une part, des documents authentiques, des moyens pédagogiques plus modernes et l'équipement technique tels que des livres, des textes, des supports sonores (chansons etc.), des documents visuels (images, photos, films etc.), des documents scriptovisuels (publicité, bandes dessinées etc.), des documents authentiques (bulletins de météo, horaires, fiches de renseignements techniques etc.), la vidéo ou les multimédias (intégration des nouvelles technologies en classe de FLE), et d'autre part, cette thématique devra être originale et actuelle pour stimuler l'intérêt des apprenants.

La gamme thématique doit être variée et se rapporter par exemple aux habitudes vestimentaires, à l'apparence physique des personnes, à la musique, aux sports, à l'école, aux loisirs, aux rythmes de vie, aux habitudes, aux faits et aux événements de la vie quotidienne des jeunes, aux publicités, aux moyens de communication, à l'environnement, au monde francophone et en particulier aux jeunes etc.

L'absence de radiocassette, de téléviseur ou d'ordinateur en classe de langue ne permet pas l'utilisation de documents authentiques sonores ou vidéo.

Diverses activités permettent à nos apprenants de s'ouvrir à la culture cible, ce qui les aidera à avoir une vision des choses plus objective et un esprit plus tolérant, plus ouvert. Pour les encourager à devenir autonomes et à se sentir impliqués, il faut les pousser à se servir d'outils comme le dictionnaire, l'encyclopédie, Internet etc. Ainsi, la culture cible devient-elle un objet d'observation, d'analyse et de réflexion. On peut aussi leur conseiller de regarder certains films pour s'habituer à la langue cible.

Le manque de temps et la méthode proposée empêchent l'enseignant de travailler comme il le faudrait. Il doit sélectionner, de ses sources informatives des documents qui transmettent des connaissances culturelles pour donner à ses apprenants l'idée la plus précise, de la culture du pays cible. Ce qui peut aussi l'aider, c'est d'avoir une expérience directe.

Les problèmes de manque de temps et de moyens techniques ne permettent pas de présenter la culture cible de manière dynamique ou approfondie dans la classe de FLE. Pourtant, des supports adaptés au niveau de la classe ainsi que des activités variées et

originales permettent à l'enseignant de travailler à la fois la compétence linguistique et la compétence culturelle. Il faut avoir recours à l'enseignement de la culture aussi souvent que possible et rendre les apprenants autonomes, en les plaçant au centre de l'apprentissage.

Avant de clore, on estime que l'entrée de la Grèce dans le monde francophone va apporter beaucoup de changements au niveau de l'enseignement du français à l'école. Il faut amener les apprenants à mieux connaître la langue et la culture françaises. Ce sera possible avec l'aide d'un programme d'études mieux organisé prenant en compte le domaine culturel, grâce aux nouvelles technologies et aux échanges entre les apprenants de différents pays.

Bibliographie :

- *Abdallah – Pretceille M., Porcher L., 1996, Education et communication interculturelle, Paris, Puf, coll. L'éducateur.*
- *Androulakis G., 1999, Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE, Unité 3, Axes déterminant la conception / planification du cours de FLE, Patras*
- *Béacco J. – C., 1986, La civilisation. Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations, Paris, Clé International*
- *Bérard E., 1991, L'approche communicative. Théories et pratiques, Paris, Clé International, coll. DLE.*
- *Calliabetou – Coraca P., 1995, La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique, Athènes, éditions Eiffel.*
- *Galisson R., 1988, « La culture partagée : une monnaie d'échange interculturel », Dialogues et cultures, n° 32, FIPF, Actes du VIIème Congrès Mondial, Thessaloniki*
- *Gschwind – Holtzer G., 1981, Analyse sociolinguistique de la communication et didactique, Paris, Crédif, Hatier / Didier*
- *Guinou E., 2002, Education interculturelle et enseignement. Unité 1, Description de la culture et de ses rapports avec le langage dans l'optique de la didactique des langues, Patras*
- *Porcher L., juillet – septembre, 1982, L'enseignement de la civilisation en questions, Etudes de Linguistique appliquée n° 47, 39 – 40*
- *Porcher L., Abdallah – Pretceille M., Béacco J. – C. et al, 1986, La civilisation, Paris, Clé International*
- *Proscollis A., 1999, Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE, Unite 4, Différencier les composantes du cours de FLE pour optimiser l'apprentissage, Patras*
- *Proscollis A., 1999, Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE, Unite 1, Programmes d'enseignement et paramètres d'apprentissage des langues étrangères, Patras*

Kyriaki DIAMESI, Docteur en Sciences de l'Education de l'Université d'Athènes

Une approche didactique pour l'enseignement du FLé aux apprenants de 6 à 9ans

Résumé :

La présente communication vient compléter les manuels existants pour l'enseignement des enfants de la première, deuxième, troisième et quatrième classes de l'école primaire grecque (enfants âgés de 6 à 9-10 ans), un public souvent de faux-débutants, puisqu'ils sont déjà initiés à la langue anglaise et qu'ils rencontrent l'anglais dans leur milieu culturel .

Le but didactique est d'introduire les jeunes élèves à la lecture et à l'écriture du français à travers des jeux sur le lexique et mais aussi à travers des exercices de graphie et des exercices structuraux pour concrétiser les éléments linguistiques que l'approche communicative propose à l'élève.

Mots-clés :

Faux-débutants immersion culturelle anglophone système éducatif compétent éléments structuraux.

1. LA DIDACTIQUE DU FL.E

1.1. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES A L'ECOLE PRIMAIRE GRECQUE

L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire publique

AGE		CLASSE
11ans		6° anglais 3 heures
10ans		5° anglais 3 heures

9ans		4 ^e anglais 3 heures
8ans	ECOLE PRIMAIRE	3 ^e anglais 3 heures
7ans		2 ^e
6ans		1 ^{re}
5ans	ECOLE MATERNELLE	

En Grèce, à l'école primaire publique, on commence à apprendre l'anglais à la troisième classe, à 8 ans. Le programme prévoit 3 heures de cours par semaine pour toutes les classes, jusqu'à la fin du primaire. L'enseignement du F.L.E. n'est pas prévu, malgré le vrai besoin de l'introduction d'une seconde langue étrangère dès l'école primaire.

L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire dans le secteur privé

AGE		CLASSE
11ans		6 ^e anglais, français
10ans		5 ^e anglais, français
9ans		4 ^e anglais, français
8ans	ECOLE PRIMAIRE	3 ^e anglais, français
7ans		2 ^e anglais, français
6ans		1 ^{er} anglais
5ans	ECOLE MATERNELLE	anglais

Dans la plupart des écoles privées, on commence à enseigner l'anglais dès l'école maternelle, à 5 ans. L'enseignement du FLé commence à l'école primaire, le plus souvent à la deuxième classe, à 7 ans, avec un programme assez « fort », de trois ou quatre heures par semaine.

L'enseignement des langues étrangères aux Centres d'Enseignement de Langues Etrangères, « frontistiria »

AGE		CLASSE
11ans		6 ^e anglais, français
10ans		5 ^e anglais, français
9ans		4 ^e anglais
8ans	ECOLE PRIMAIRE	3 ^e anglais
7ans		2 ^e

6ans		1 ^{er}
5ans	ECOLE MATERNELLE	

Dans le secteur privé, en dehors du système éducatif, aux « frontistiria », on commence d'habitude, l'enseignement de l'anglais à l'âge de huit ans, à la 3^e classe de l'école primaire et le français à l'âge de 10 ans, à la 4^e classe.

L'âge de démarrage de l'enseignement du français pour les petits grecs dépend des facteurs différents et tout au long de la scolarisation, ce qui fait naître des classes avec des élèves de niveaux de langue différents. Devant le choix du manuel didactique, une classe, pas vraiment homogène, peut susciter l'embarras de l'enseignant. Surtout pour les élèves des premières classes de l'école primaire, le choix de n'importe quel manuel cause chez l'enseignant le sentiment d'insatisfaction, chose qui le pousse souvent à inventer des fascicules supplémentaires.

La pratique proposée, basée sur des exercices structuraux, à côté de l'approche communicative, vient au secours de l'enseignant dans le cadre d'un système éducatif, public et privé, sans cohérence pour l'enseignement du F. L. E.

1.2. LA DIDACTIQUE DU F. L. E. POUR LES ENFANTS GRECS DE 6 à 9

La langue française est considérée comme difficile par les petits grecs. C'est normal, étant donné que, d'habitude, ils commencent par apprendre l'anglais qui est une langue d'une structure plus simple au début.

Pourtant, ça vaut la peine de voir de plus près où se trouvent les premières difficultés qu'affronte la classe du FLé C'est-à-dire, d'analyser les obstacles qui empêchent les élèves de se sentir à l'aise devant le défi de l'apprentissage du français.

La première difficulté est la prononciation des mots, c'est-à-dire l'épellation des lettres et la reproduction des phonèmes. Les élèves paniquent devant la reproduction orale du français, ils considèrent la phrase en français comme une excitation au rire. Les mots en français se lisent, il suffit d'enseigner la lecture de façon explicite et claire suivant une méthode concrète.

La deuxième difficulté dans l'apprentissage du français est plus tard la conjugaison des verbes irréguliers, ce qui ne fera pas l'objet de cette étude.

2. LES APPROCHES DIDACTIQUES A TRAVERS LES MANUELS DIDACTIQUES POUR LES ENFANTS DE 6 A 9 ANS

2.1. PRESENTATION DE MANUELS DIDACTIQUES POUR LES ENFANTS DE 6 A 9 ANS

Les manuels didactiques pour l'enseignement précoce du français langue étrangère ont beaucoup évolué, exprimant ainsi l'engouement pour l'apprentissage à l'âge jeune, aussi bien que la nécessité de cet apprentissage.

Les élèves de la seconde classe de l'école primaire, de la troisième et de la quatrième (entre 7 et 9 ans) se trouvent devant des manuels très bien conçus : des chansons, beaucoup de musique, des jeux, des figures enfantines, des couleurs, de beaux dessins et même des DVD ou des affiches.

Quant au contenu de ces manuels, il est admirable : on se trouve devant des contes d'une inspiration exceptionnelle, on est frappé par le caractère inventif des dialogues et la richesse du vocabulaire. Il y a des allusions fréquentes à des contes traditionnels, comme *Le chat botté* ou *Blanche Neige*.

La plupart de ces manuels s'appuient sur l'approche communicative et conduisent à une immersion linguistique. En même temps, le rôle de l'image étant prépondérant, on attribue à l'approche didactique de ces manuels des éléments des méthodes structurales-globales audiovisuelles.¹

Les activités proposées sont souvent multi-sensorielles et visent à la mémorisation sensorielle ; les stratégies à suivre dans la classe sont propres aux activités d'interaction ; les élèves créent en apprenant le français à travers un travail manuel ou domine l'aspect ludique.

2. 2. LES ENJEUX DIDACTIQUES DES MANUELS DIDACTIQUES DE 6 A 9 ANS

Les enjeux didactiques de ces manuels sont ambitieux et polyvalents : ils visent tout d'abord, à l'acquisition de l'intonation, du rythme et de la sonorité de la langue française et à l'apprentissage des premiers mots et les premiers phénomènes morphosyntaxiques à travers des expressions dans des actes communicatifs. Au-delà de l'apprentissage du français, ils visent aussi souvent à développer des compétences transversales.

2. 3. LES PROBLEMES QUI SE POSENT

Les élèves acquièrent l'intonation, le rythme et la sonorité de la langue française. Après un certain temps, ils arrivent à reconnaître les lettres et décoder les morphèmes mais ils sont rarement capables à lire ce qu'ils reconnaissent ou à écrire ce qu'on leur dicte ou ce qu'ils souhaiteraient. Ils perçoivent la langue comme un ensemble de sons et

¹ Besse H. 1980, Inventaires et progressions notionnels et fonctionnel, *Polémiques en didactique*, Paris, Clé International

de signes et ils arrivent à répéter les chansons, presque machinalement, ne comprenant que le sens de certains mots.

Les activités ont beau être séduisantes, amusantes, d'un esprit pédagogique basé sur le ludique, elles sont tout de même trop faciles pour cet âge, n'exploitant qu'un minimum du potentiel des enfants.

3. LA PROPOSITION D'UNE APPROCHE DIDACTIQUE DU F. L. E. POUR LES ENFANTS GRECS DE 6 à 10 ANS

3.1. LE PUBLIC VISÉ

Le public auquel nous nous adressons, ce sont des élèves qui vivent en Grèce et qui sont d'origine grecque dans leur majorité. Nous devons donc tenir compte de leurs propres caractéristiques : ce sont des faux débutants, puisqu'ils ont déjà fait une ou quelquefois deux années d'anglais et surtout ils sont exposés à une immersion culturelle anglophone. Cela veut dire qu'ils reconnaissent l'alphabet latin aussi bien que certains mots qui ressemblent dans les deux langues.

Il s'agit d'un groupe déjà bien intégré dans le système éducatif, des élèves scolarisés depuis longtemps, étant donné qu'ils vont très tôt aux crèches et qu'ils en profitent tous de l'école maternelle. Ce sont des élèves qui appartiennent à une génération plus ouverte à la réception de l'information, ils sont donc plus prêts à acquérir la nouvelle connaissance. D'habitude, ce sont des enfants plus mûrs que ce que nous croyons, puisque très tôt on cultive leur compétence de perception. Puis, les élèves auxquels nous nous adressons sont acteurs aussi bien que victimes d'un système éducatif compétent : le système éducatif grec oblige à un enseignement de langues étrangères rapide et dense avec tous les inconvénients que cela entraîne. Bien que nous ne l'ayons pas choisi, nous sommes obligés de céder à ses rythmes.

3.2. L'ENJEU DIDACTIQUE

L'enjeu didactique est d'introduire les jeunes élèves à la lecture et à l'écriture de la langue française dès la première année de l'enseignement du français. Tout d'abord leur apprendre à reconnaître les phonèmes, reconnaître les morphèmes et les mots; puis à lire les morphèmes des mots et des phrases. Par la suite, on leur apprend à décoder les sons qu'ils entendent et à les écrire. On commence par écrire des syllabes et puis des mots.

Cette pratique ne néglige point l'importance de la communication orale et introduit les premiers actes de parole dans la classe.

3.3. PROCÉDÉS MÉTHODOLOGIQUES :

On procède de façon à introduire les premiers éléments structuraux de la langue pour pouvoir après plonger dans le communicatif. Cette pratique, au nom de l'éclectisme,

introduit quelques éléments de la méthode directe en ce qui concerne l'approche de la grammaire et du vocabulaire,² mais elle essaie de garder l'aspect ludique à travers des jeux sur le lexique et les exercices de lecture et de graphie. A côté des actes communicatifs oraux, on propose un vocabulaire-valise pour la maîtrise de la prononciation, de la lecture et de l'écriture.

En même temps, on propose le recours à la langue maternelle pour éliminer la difficulté des élèves³ devant des mots complètement inconnus ; on commence l'initiation à la lecture par des mots dont on comprend le sens : la banane, le café, le paquet, le bébé, par exemple. Le recours à la langue maternelle, complètement interdit par la méthode directe, par la méthode audio-orale et par la méthode structuro-globale audiovisuelle, revient dans cette pratique, non pas à travers la traduction mais comme un moyen inconscient qui met en valeur tout le *bagage lexical* des apprenants.

La langue maternelle, aussi bien que la compétence des élèves à reconnaître des mots anglais sert à l'appropriation du français. On profite du *bagage lexical* greco-anglais pour initier les élèves à la lecture et à l'écriture des mots dont on connaît le sens.

3.3. TYPES D'EXERCICES PROPOSÉS :

Lisez :

le canapé, le café, le garage.

Complétez :

la ba__ne le béb_ le g_rag_

Trouvez le mot :

Εικόνα 1

{μωρό}

.....

Εικόνα 2

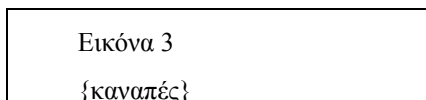
{μπανάνα}

.....

² Calliabetsov –Coraca P., 1995, *La Didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, éditions Eiffel

éd. Eiffel, 1995, p. :166

³ Kramsch Cl., 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, CREDIF, Hatier



.....

Copiez :

le chocolat bleu le ballon

Faites le mot :

qu t pa e=

lo sty=

mé ro nu=

Reliez :

Pharma.	.colat
ta .	.cie
télé.	.ble
Cho.	.phone

Reliez:

le canapé.	.rouge
le pantalon.	.bleu
la balle.	.rose

Bibliographie

- Besse H., 1980, *Inventaires et progressions notionnels et fonctionnel*, Polémiques en didactique, Paris, Clé International
- Calliabetsoy –Coraca P., 1995, *La Didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, éditions Eiffel
- Kramsch Cl., 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, CREDIF ,Hatier

Ioanna DINOU, Professeur de français au 4^e Collège de Néa Smyrne

*Les profits de la correspondance pour une classe de FLE.
Une expérience vécue*

Résumé :

La correspondance scolaire comme pratique pédagogique d'expression, de communication, de socialisation et d'interculturalité offre à l'enseignant, qui a besoin d'innover ses pratiques et de proposer une ouverture à sa classe, un outil efficace qui peut répondre à ses souhaits.

La réussite de ce projet n'est pas une question de chance, mais elle repose sur la rigueur et l'organisation. Le professeur qui voudrait s'y impliquer, devrait se rendre compte qu'il est le garant du projet de la correspondance.

Tout d'abord, il faut définir un projet pédagogique et trouver un collègue intéressé. Ensuite, il faut élaborer un calendrier et le respecter. Il faut veiller aussi à la régularité des échanges, soigner les lettres : l'orthographe, la lisibilité, le contenu, etc., accompagner les lettres des élèves d'une lettre personnelle et enfin conserver l'intérêt des élèves.

La correspondance scolaire est une pratique connue et utilisée depuis le début du XX^e siècle : Célestin Freinet (1896-1966) était son initiateur ; ses élèves de Bar-sur-Loup en Provence ont reçu le premier envoi de leurs correspondants de Trégunc dans le Finistère le 28 octobre 1924. Après avoir ressenti l'émotion de ses élèves à la réception de ce premier envoi, il écrivait dans son journal de bord : « Nous ne sommes plus seuls ». L'écrit, considéré comme outil de communication, est valorisé et l'élève comprend alors qu'il apprend l'orthographe en se mettant en projet d'écrire aussi naturellement qu'il apprend à marcher. Citons quelques-unes de ses réflexions : « Alors, apprendre à lire et à écrire, se familiariser avec l'essentiel de ce que nous appelons la culture sera pour l'enfant une fonction aussi naturelle qu'apprendre à marcher ».

Avant de commencer un tel projet, on doit définir les objectifs pédagogiques et / ou éducatifs que l'on veut atteindre : la motivation à la lecture, les productions écrites, la

relation avec les autres, l'étude d'un milieu différent, la recherche sur un thème spécifique ne sont que quelques objectifs essentiels. En fait, la correspondance scolaire est une technique qui nous aide à faire passer des intentions (du souhaitable au champ des réalisations pratiques) qui sont du domaine du possible, du réalisable. C'est un outil qui offre un projet mobilisateur sur toute l'année scolaire, un fil conducteur à différentes activités. Pour motiver les élèves à écrire, à faire attention à la syntaxe et à l'orthographe il y a toujours une activité testée qui fonctionne. Pour donner du sens aux apprentissages, il faut écrire pour communiquer avec quelqu'un. Pour que ce quelqu'un nous comprenne, il faut écrire le mieux possible ; belle écriture et phrases correctement construites.

Citons de bonnes raisons pour se lancer dans la correspondance scolaire :

- ✓ Elle permet la mise en place d'une pédagogie du projet.
- ✓ Elle se révèle être un support efficace pour l'apprentissage des langues.
- ✓ Elle est pluridisciplinaire, elle touche de différents domaines d'activités.
- ✓ Elle satisfait le besoin de communication des élèves avec des jeunes étrangers.
- ✓ Elle favorise le développement de liens d'amitié.
- ✓ Elle permet d'approfondir les relations avec les parents.
- ✓ Elle offre une communication authentique.
- ✓ Elle conduit le moi-sujet à sortir de sa bulle culturelle et à découvrir d'autres modes de vie.
- ✓ Elle aide à fixer des connaissances apprises, comprises en classe de manière vivante.
- ✓ Elle aide aussi à sortir de la routine et de la monotonie.

La C.S., s'inscrit dans un projet de classe et dans un projet d'école et, par conséquent, elle implique d'autres partenaires qu'il serait dangereux d'ignorer : en premier lieu, ce sont les parents des élèves des classes concernées. Il est important de leur présenter le projet et surtout si la C.S. va déboucher sur des voyages échanges. Ce contact améliore et facilite les relations entre enseignants et parents et leur regard porté sur l'école change.

La correspondance est par excellence un acte interculturel : en échangeant des lettres on élargit sa culture et on peut entrer dans la culture de l'autre. L'élève découvre d'autres modes de vie, d'autres cultures, religions ou valeurs. Il sort de son isolement, il brise les stéréotypes que les autres lui ont imposés et s'ouvre par l'intermédiaire d'une autre classe, sur d'autres champs de références.

Nous savons bien que les élèves, sous l'influence des médias, de leur vécu quotidien ou de leurs voyages, ont déjà un bagage culturel et se font une image des autres.

L'objectif d'une correspondance scolaire serait de permettre d'aller à la recherche des représentations, des images mentales des élèves pour les intégrer dans le vrai processus de la relation avec l'autre. Les élèves ont besoin de prendre conscience de ce qu'ils sont et d'apprendre à se situer par rapport aux autres. La correspondance doit leur permettre de n'en rester ni à la comparaisons des cultures ni à leurs oppositions (avec le risque éventuel d'accentuer les différences). Elle offre la possibilité d'aller plus loin qu'une simple description des systèmes de valeurs parallèles et d'arriver à un véritable questionnement sur les faits, les préjugés ou les jugements de valeur.

Le choix de la classe partenaire joue le rôle le plus important quant au succès ou l'échec de la C.S. Les partenariats de classes par courrier ou par courriel désirent avant tout une communication authentique. Le professeur partenaire doit être précis et sérieux et nous devons définir clairement nos buts. Il doit aussi avoir la volonté de connaître sans préjugés mais avec curiosité et joie le monde différent que nous lui ouvrons. Le seul moyen à notre disposition est le français.

Pour entretenir l'intérêt, il faut soutenir la correspondance par des projets. Ces projets doivent s'intégrer dans les cours et ne doivent pas être coupés de la progression et du programme établis par l'enseignant. Pour les 11-16 ans, les sujets tirés de leur vie quotidienne sont les plus appropriés : de tels projets véhiculent beaucoup d'aspects civilisationnels. Les élèves sont d'abord des enfants qui ont un besoin inné de communiquer, qui vivent des passions, qui ont des intérêts personnels et qui veulent satisfaire leur curiosité naturelle. Les rendre acteurs durant les apprentissages, c'est leur permettre, eux aussi, d'entrer dans la dynamique du projet en question.

Quelques propositions de projets :

- ✓ Comparaison entre les différents systèmes scolaires
- ✓ Loisirs
- ✓ Famille
- ✓ Livres, cds ou films aimés
- ✓ Sports
- ✓ Traditions
- ✓ Fêtes
- ✓ Ecriture créative
- ✓ Gastronomie

On peut échanger :

- ✓ Des lettres individuelles
- ✓ Des lettres collectives

- ✓ Des documents écrits réalisés collectivement : albums, journaux de classe, comptes rendus d'activités, de sorties, d'enquêtes, de jeux
- ✓ Des cassettes audio : chants, poésie
- ✓ Des cadeaux individuels ou collectifs

Il est indispensable de définir avec l'enseignant partenaire les détails de la réalisation de chaque projet. Sinon, les élèves vont perdre très vite leur intérêt. Il serait souhaitable de choisir une classe francophone et non française pour que les élèves se sentent plus à l'aise.

Comment procéder à la C.S. après avoir trouvé la classe partenaire convenable à nos besoins ? Il faut d'abord faire écrire aux élèves une lettre de présentation la corriger et la leur distribuer de nouveau pour la recopier soigneusement. L'enseignant doit surveiller discrètement mais rigidement les envois et les réceptions des élèves. Il s'agit d'une correspondance scolaire et il doit être assuré du contenu des lettres. Il serait bon de stimuler les élèves afin qu'ils soignent bien leurs lettres : dessiner quelque chose, y mettre des brochures, tickets de cinéma, adhésifs. L'envoi final doit contenir toutes les lettres, une lettre personnelle pour l'enseignant et le dossier avec le projet.

Notre expérience concerne la correspondance entre le 4^e Collège de N.Smyrne, région urbaine, et un collège d'un petit village situé au nord de l'Italie : le collège de Guiglia. Il y a 30 élèves grecs qui y ont participé dont les deux sont d'autre nationalité et 30 italiens dont 4 élèves d'autre nationalité. Les envois étaient d'une fréquence d'une lettre tous les deux mois environ. Les élèves grecs ont envoyé quatre lettres chacun et ils en ont reçu cinq. On a échangé cinq dossiers concernant la scolarité, la gastronomie, les grandes fêtes, les jeunes et la famille et notre ville. On a préparé un goûter italien en Grèce avec des produits reçus d'Italie et un goûter grec en Italie.

Pour informer la communauté scolaire et pour renouveler l'intérêt des élèves, nous avons organisé une exposition permanente dans un coin de l'école. Le résultat de cette exposition était très positif puisqu'il a influencé les autres élèves et ils ont voulu, eux aussi, y participer.

Il faut absolument citer et comparer les réponses des élèves et de leurs parents aux questions suivantes :

« Pourquoi tu veux correspondre avec un jeune étranger ? »

- Pour m'amuser 55%
- Pour connaître des jeunes 27%
- Pour mieux apprendre à écrire une lettre amicale 23%

« Vous êtes d'accord avec la correspondance de votre enfant ? Pourquoi » ?

- Oui, pour, mieux apprendre la langue 65 %
- Oui, pour devenir plus sociable 21 %

- Oui, pour ne pas être xénophobe 14 %

Notre opinion sur ce travail ne peut qu'être positive bien qu'il s'agisse d'une activité absorbante et parfois fatigante. Peu à peu, avec la collègue italienne, on a donné aux élèves un exemple très positif de ce que signifie vraiment « interculturel ».

Bibliographie

- *C.Freinet : Tome I, L'éducation du travail, 1949, Seuil.*

Sitographie

- <http://www.cartables.net>
- <http://www.ciep.fr/echanges>
- <http://www.fipf.org>
- <http://www.franceword.com>
- <http://www.ifa.gr>
- <http://www.freinet.org/creatif/interactif.htm>
- <http://www.fr.eun.org/menu/projets/partners.htm>
- <http://epals.org>
- <http://listes.cru.fr/www/info/rescol-fr>
- <http://momes.net/amis/groupesamis4.html>
-

Sophie EFTHYMIADOU, Professeur de français langue étrangère

Jouer et apprendre en français

Résumé :

Afin de pouvoir remplir nos bagages d'enseignant qui nous aideront à alterner moments de plaisir et de travail sérieux en classe de F.L.E, on peut recourir aux jeux d'expression, de communication et de créativité. Voici donc quelques éléments théoriques et pratiques avant de passer à un choix de jeux indicatifs.

Mots-clés:

Expression, communication, créativité, bruit-créatif, respect de soi et des autres, tolérance, discipline, plaisir.

Lorsqu'on est dans une salle de F.L.E., que se soit fortuitement, volontairement ou institutionnellement, il est impossible de ne pas communiquer.

Les protagonistes, enseignants comme étudiants, ne peuvent donc échapper à cette obligation.

Peut-on pourtant dans le cadre étroit des quatre murs d'une salle de classe, promouvoir le besoin, le désir et le plaisir de communiquer ?

Personnellement je réponds positivement car, chaque professeur de langue a tendance à se constituer son petit sac à malices qu'il remplit progressivement de "trucs" nouveaux, au gré de ses rencontres ou de ses lectures. Le degré de liberté face à la méthode, au programme, à l'institution scolaire, dépend étroitement de la grosseur du sac, de la capacité à l'enrichir et à en renouveler régulièrement le contenu. C'est la peur du changement, parfois l'isolement et le manque d'information qui font que les idées se figent, ou qu'elles deviennent recettes.

Afin que les sacs s'ouvrent plus grands, que les "trucs" circulent mieux, le professeur, notamment, de français langue étrangère, pourrait avoir recours à des

techniques qui l'aideraient à rendre la classe plus dynamique, plus communicative, moins guidée.

Essayons donc d'enrichir ce sac avec des jeux qui ne sont pas incompatibles avec les exigences d'un programme ou d'une progression et doivent pouvoir être intégrés dans une méthodologie globale d'apprentissage.

Dans la classe de langue on peut relever (4) quatre types de communication :

1. Didactique : elle tourne autour de l'organisation du travail en classe.

- Questions d'élargissement
- Descriptions grammaticales
- Conjugaisons
- Toutes les manipulations de la langue.

Doit-elle occuper une si grande partie du temps du cours ?

2. Imitée

- Apprentissage par cœur
- Répétition des dialogues modèles
- Pratique des exercices
- Micro-conversations

Ce sont des exercices de reproduction qui entraînent au maniement de l'outil linguistique.

3. Simulée. Elle fait preuve de beaucoup de :

Imagination

Initiative

- L'élève
- fabrique des dialogues
 - réagit spontanément à partir de stimuli en situation
 - participe à des jeux de rôles

Il s'exprime plus librement et personnellement.

4. Authentique

L'élève

- parle en son propre nom.

- prend l'initiative de la communication dans les différentes phases de la communication et de l'animation du travail du groupe.

Il s'exprime lorsqu'on fait des exercices de créativité, des remue-méninges, des débats...

Avec le jeu, l'objectif n'est pas d'aider les professeurs de langue à ménager des pauses, des moments de détente et de plaisir dans un enseignement qui resterait par ailleurs austère, mécanique et peu motivant. Cette conception du jeu et de sa place dans l'apprentissage linguistique est dangereuse. Elle risque d'associer systématiquement le ludique au non-sérieux, au récréatif, au superficiel et de priver ainsi l'enseignement d'une technique d'apprentissage à part entière.

Un bon jeu peut avoir des avantages non négligeables sur certains exercices scolaires :

-Un bon jeu a des règles précises : l'élève qui y joue sait où il va, pourquoi et comment.

-Un bon jeu peut favoriser un emploi réaliste de la langue.

-Un bon jeu est en principe créatif, c'est à dire qu'il place l'étudiant en face d'un réel problème à résoudre.

-Un bon jeu doit conduire à l'emploi répété d'un lexique et de structures prévisibles, et peut donc être inséré dans un programme normal d'apprentissage linguistique.

Comme l'affirme Penny UR dans son article "The conversation class" (in : *Modern English Teacher* Vol. 7 no 4), l'introduction de ces jeux et de ces techniques dans la classe de langue implique pour le professeur – utilisateur un changement radical de rôle. Ce glissement de statut de celui qui professe, qui enseigne, à celui qui facilite, anime, est un peu contre nature et peut constituer une transition difficile.

Traditionnellement, le professeur possède un savoir qu'il se doit de dispenser avec conscience et méthode, ce qui l'amène à : vouloir tout contrôler dans sa classe, réduisant ainsi les possibilités d'erreurs. Les élèves, habitués à ce contrôle de tous les instants, finissent parfois par l'accepter et même l'exiger. L'institution scolaire, mais aussi les parents d'élèves ne sont pas encore largement ouverts à l'innovation. Il faut alors composer, ne pas heurter de front sous prétexte de changement, ce changement fût-il pleinement justifié.

Les activités ludiques ont également pour but de casser momentanément le cadre contraignant de la communication didactique en faisant en sorte que les élèves parlent entre eux, communiquent entre eux. Le professeur doit alors s'effacer, oublier les bons vieux réflexes : corriger, traduire, souffler le mot qui manque...

A moins d'abattre les murs, il est inutile de s'épuiser à vouloir faire entrer le réel dans la classe. La porte est bien étroite. Il serait bien, cependant que s'instaurent des situations de communications réalistes. Ceci suppose que certaines conditions soient respectées :

- La transmission de l'information dans la communication quotidienne n'est ni mécanique, ni toujours efficace. Donc, il y a des dysfonctionnements et parfois des pannes dans les interactions, des ambiguïtés, des bruits...

- On communique difficilement le dos tourné dans des classes où les élèves sont les uns derrière les autres face au tableau-noir.

Certaines situations de jeu, la mise en groupes par exemple, supposent un espace souple qui permette les déplacements. À la fin d'une séance pendant laquelle l'espace scolaire traditionnel a dû être momentanément bousculé, tout peut rentrer dans l'ordre. Quelques déplacements réglés, ritualisés au début de l'année et le tour est joué...

La plupart des jeux et des techniques ne conviennent qu'à des groupes restreints de 3 à 5 ou 6 élèves. De même qu'il est quasiment impossible de communiquer le dos tourné, il est difficile de tenter de communiquer à vingt ou à trente. La mise en groupes sur tâche est donc un passage obligatoire.

Le déroulement doit se faire dans une atmosphère non contraignante :

- de franchise et de coopération

- sans compétition mais avec un sens de partage tout en assurant la participation de chacun selon ses moyens et sur la base de l'égalité de tous.

Le travail en groupe favorise alors l'autonomisation et l'individualisation de l'enseignement / apprentissage. Il habitue élèves et professeurs à une réflexion sur la manière d'apprendre.

Dans la perspective de favoriser le contact professeur - étudiant, de faciliter l'expression orale et écrite et de faire une large place à l'explosion de la langue et de l'imagination créatrice, on a sélectionné, regroupé et adapté un très grand nombre de jeux, ceux qui se prêtent le mieux à la classe de langue.

Voilà donc à titre indicatif des jeux pour activer la classe :

Jeu pour briser la glace.

- La chaîne des prénoms.
- Moi, je m'appelle X / Lui, il s'appelle X et moi, je m'appelle Z / Lui, il s'appelle X, elle, elle s'appelle Z et moi, je m'appelle Y...

Jeu des sons.

- Jules a dit...

Deux groupes d'élèves : [y] et [u].

Prof : Jules a dit : « pour »

Le groupe [u] doit lever la main.

Jeu des chiffres.

- Plus ou moins.

Choisir un nombre. Les autres devinent en utilisant « plus » ou « moins » afin de trouver le nombre choisi.

Jeu des images.

- Rebus.
- Mots fléchés.

Jeu des mots et des lettres.

- Master mind.

Composer un mot de cinq lettres et le cacher. Proposer des lettres. Si on devine, on efface ce qui n'existe pas et on continue avec d'autres propositions et l'indication de la place correcte dans le mot.

Jeu des formes et des structures.

- La phrase à rallonges.

Faire allonger ou par l'avant ou par l'arrière une phrase.

- Le portrait chinois

Si c'était un fruit, il serait...

Si c'était un animal, il serait...

- Le cadavre exquis.

Les enfants écrivent à tour de rôle sur une feuille de papier, par exemple : un complément de temps / un pronom personnel / un verbe / un article / un adjectif / un nom / un adverbe etc. Chacun plie la feuille de manière à masquer ce qu'il a écrit. On déplie et on lit la phrase.

Alors, l'accent mis sur le "comment" est important pour des adolescents en formation et en situation scolaire qui, au fur et à mesure de leurs études, perdent peu à peu l'initiative et deviennent des apprenants de plus en plus passifs, collectionneurs de faits tout à fait isolés, étrangers à la vie collective.

Résoudre un problème, réaliser une tâche, jouer en petits groupes, mettre en commun les résultats, les comparer, en discuter, sera donc la dynamique la plus appropriée à la classe de français.

Bibliographie

- *Abry D., Chalaron M.-L., A Propos de..., Grenoble, Pug, flem, 1991*
- *Auge et al. Jeux pour parler, jeux pour créer: dynamique du groupe et prise de parole, Paris, Cle Internationale, 1981.*
- *Bertocchini P., Costanzo E., Productions Ecrites : le mot, la phrase, le texte, Paris, Hachette, 1987.*
- *Blanche P., A tour de rôle : des activités de communication orale à pratiquer en face à face, Paris, Clé Internationale, 1991.*
- *Care J.-M., Talarico K., Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation, Belc, 1983.*
- *Chalaron M.-L., Roesh R., La grammaire autrement : sensibilisation et pratique, Grenoble, flem, Pug, 1984.*
- *Chamberlain A., Steele R., Guide pratique de la communication, Paris, 1985.*
- *Dangon F., Roques-Briere J., Weiss F. Activités écrites 1, 2, 3 Paris, Hatier International, 1985.*
- *Julien P., Activités ludiques, Paris, Clé International, 1988.*
- *Kaneman M., Pedoya E., Plaisir des sons, Paris, Hatier Didier, 1989.*
- *Rebouillet A., Freche J.-J., A comme...: 60 fiches pédagogiques concrètes pour le professeur de français, Paris, Hachette, 1979.*
- *Trainaud A., Des jeux pour apprendre (extraits de la revue Passe-Partout), Paris, Hachette, 1973.*

Articles et revues

- *Boudin H., Le jeu des sept famille de noms - fiche pédagogique (in : Le français dans le monde, No 211, août-septembre 1987).*
- *Care J.-M., Autour des mots - fiche pédagogique, (in : Le français dans le monde, No 168, avril 1982.*
- *Care J.- M., Autour des mots – fiche pédagogique, (in : Le français dans le monde, No 170, juillet 1982.*
- *Care J. -M., Talarico K., La communication mise en jeux (in : Le français dans le monde, No 184, avril 1984)*
- *Costanzo E., Bertocchini P., Le jeu du partenaire impossible. (in : Le français dans le monde No 171 août -septembre 1982)*
- *Debyser F., Le jeu des questions perdues*
- *Weiss F., Types de communication et activités communicatives en classe, (in : Le français dans le monde, No 183, février-mars 1984)*
- *Qu'est-ce que le jeux de rôle ? Table ronde et articles des : Seféris F., Schliisinger J., Porter-Ladousse G., Agular C. et Zotta D., Dufeu B., Montredon J., Ryngaert J.-P., Ward D. et Montgomery G., Care J.-M. (in : Le français dans le monde, No 176, avril 1983)*

Athanassia ELEFTHEROULI, Professeur de FLE
Ecole primaire *Saint-Joseph* de Volos

*« Activités pédagogiques liées à la chanson française en classe
de FLE »*

Résumé :

Comment le support musical peut-il profiter à l'enseignement du français langue étrangère ?

Sur quels paramètres l'enseignant doit-il s'appuyer pour sélectionner les chansons qu'il va exploiter en classe et quelles activités doit-il mettre au point afin de motiver les apprenants ?

La chanson française en classe de F.L.E. constitue un support idéal pour l'apprentissage de la langue et son exploitation ne doit pas être considérée comme une simple activité « bouche-trou » pour terminer un cours ou meubler une dernière heure de classe avant les vacances. La motivation ludique peut grandement contribuer à animer une classe et à faire prendre conscience aux apprenants, de la diversité culturelle et linguistique.

Avant-propos

L'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire se heurte à des difficultés dont la plus importante reste l'horaire restreint (2-3 h / semaine). Celui-ci contrarie l'enseignant et l'oblige à suivre le plus souvent un programme basé sur un choix modeste d'activités qui doivent être définies en termes de savoir-faire précis. De plus il empêche le contact quotidien avec la langue et n'excite pas la curiosité pour la découverte des univers linguistiques et culturels différents.

Cependant, l'enseignant doit réaliser que la classe de langue est un laboratoire où toutes sortes d'activités sont possibles afin de rendre l'apprentissage attrayant et intéressant et de susciter l'intérêt pour la langue étrangère. Il peut recourir aux principes de la Pédagogie Différenciée, au polyméthodologisme, autrement dit à l'adoption de

différentes méthodes d'apprentissage et de documents authentiques tels que cassettes audio et vidéo, C.D., cédéroms ...

Le français en tant que langue internationale doit tracer son chemin, l'enseignant doit alors sortir des procédés ordinaires et varier les stratégies d'enseignement.

L'approche audio-orale pour l'apprentissage de la langue française constitue un moyen efficace pour l'enseignement. La chanson contemporaine permet de découvrir le français dans toute sa diversité. Il y en a pour tous les goûts et pour tous les niveaux, à toute occasion.

Intégrée au quotidien scolaire, la chanson devient une ressource inestimable et inépuisable. Elle peut jouer un rôle fort divers selon les besoins, les intérêts et les possibilités pratiques des enseignants et des élèves.

En effet elle permet une exploitation pédagogique motivante et enrichissante (outil de fête) et constitue un déclencheur d'activités. De plus, elle développe chez les apprenants un sentiment d'appartenance à la réalité multiculturelle française.

Un exemple précis, est la chanteuse turque Candan Erçetin qui dans son C.D. « Hier pour aujourd'hui » dit : « Je n'ai jamais vécu en France et j'ai découvert la chanson française au lycée, en Turquie. Je dois la réalisation de ce projet à Mme Erand professeur émérite de mes années lycéennes qui m'a fait aimer le français et ses chansons ». Grâce aux chansons elle a pu mieux connaître la langue et la culture françaises. Parallèlement, le caractère ludique des chansons aide l'apprenant à vaincre la peur de la langue étrangère et à s'impliquer dans son apprentissage.

Le professeur de F.L.E. a intérêt à se poser des questions précises et à y répondre pour mener à bien une vraie sensibilisation des apprenants. Ceux-ci s'enrichissent par des pratiques interactives, ce qui donne à la langue son statut de langue vivante. Ce travail comporte différentes étapes.

Choisir une chanson

Le choix d'une chanson est un acte pédagogique qui doit répondre à des objectifs précis. Cependant, en aucun cas il ne faut gâcher l'intérêt des élèves, « assécher » la chanson par des exercices et oublier que l'écoute reste un moment récréatif.

Il est essentiel de commencer par des chansons qui vont plaire aux apprenants et vont susciter leur intérêt pour l'apprentissage du F.L.E. Un jugement positif peut porter des fruits pour la suite du cours. Le choix des chansons doit se faire en fonction de leur proximité musicale avec celle que les apprenants connaissent et écoutent le plus souvent. De plus, pour faciliter la mémorisation il faudra que la mélodie ne soit pas trop difficile et qu'il y ait une certaine répétition des paroles.

Le professeur Chamberlain¹ soulignait que « les apprenants s’impatiaient de connaître d’autres chanteurs et n’en revenaient pas de découvrir que, dans la langue française il y avait d’autres chanteurs que Piaf et Aznavour ». Parmi les chanteurs actuels nous pouvons citer : Hélène Ségara, Nâdiya, Alizée, Carla Bruni, J.J. Goldman, Garou et tant d’autres chez qui les élèves retrouveront des éléments communs avec les chansons qu’ils écoutent quotidiennement.

2. Matériel

Il est fort nécessaire, afin de faciliter le travail, d’utiliser un lecteur de CD avec ou sans télécommande. Celui-ci permettra une manipulation facile et rapide, avec des arrêts et redémarrages nets qui ne fatigueront pas la classe.

3. Elaboration de la fiche pédagogique

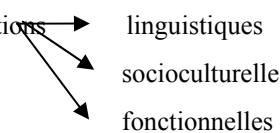
La fiche pédagogique est le dépositaire d’un trésor très important qui facilite l’exploitation de la chanson en classe. Elle permet de prévoir les activités des élèves, les apports, les moyens et les supports nécessaires.

De plus, elle est nécessaire comme « tableau de bord », guide de l’action et outil du déroulement du cours.

Cette fiche n’est qu’une proposition à titre d’exemple :

Référentiel concerné : -niveau d’enseignement ↗ primaire ↘ secondaire
-Public visé :(é), (i), (a)
Nombres d’élèves :
Durée :
Matériel : Cassette, cd audio, photocopie
Organisation : Collective, en binômes, en petits groupes, individuelle
Objectifs généraux : -linguistiques

¹ Alain Chamberlain : Stratégie pour une étude de la chanson française, le français dans le monde, N° 131 Août – Septembre 1977, p. 28-33

-fonctionnels	
-socioculturels	
Thèmes :	
Procédures :	
Gestion du temps	Etapas
	Phase de sensibilisation
	1 ^{re} écoute
	2 ^e écoute
	3 ^e écoute exploitations 
	Elargissement
Evaluation :	
-Autocorrection	
-Observation des aptitudes de communication	

4. Exploitation

Dans la perspective d'une pédagogie différenciée, il faudra souligner que les supports musicaux se prêtent à l'exploitation à des niveaux différents et peuvent inciter à des activités diverses.

Pour préparer à l'écoute de la chanson il faudra établir un lien entre le document sonore et les apprenants.

4.1 Stratégies d'exploitation

4.1.1 Phase de sensibilisation

Les activités de pré-écoute vont faciliter la compréhension en donnant des outils lexicaux et culturels et vont permettre à l'apprenant d'acquérir des connaissances.

L'enseignant peut :

a) écrire le titre de la chanson au tableau et proposer aux élèves de faire des hypothèses sur son contenu.

b) montrer une photo, grand format, du chanteur et essayer ensemble de le décrire.

c) présenter la biographie du chanteur et demander aux apprenants s'ils ont déjà entendu parler de lui, ou s'ils ont entendu une de ses chansons.

4.1.2 Première écoute

Faire écouter une fois la chanson sans support écrit. L'enseignant demande aux apprenants de saisir le sens de la chanson globalement. Pour faciliter la compréhension, le professeur peut mimer la chanson, les actions ou les sentiments exprimés. Cette activité s'adresse tant aux chansons d'enfants pour l'enseignement précoce, qu'aux chansons modernes pour l'enseignement secondaire et peut rendre l'apprentissage amusant et efficace puisqu'il attirera encore plus l'attention des apprenants.

4.1.3 Deuxième écoute

Juste après ce premier contact on fait réécouter la chanson qui apparaît maintenant comme connue. L'enseignant peut distribuer aux apprenants une grille sur laquelle ils sont invités à entourer, à répondre ou à cocher les bonnes réponses. En voici un exemple :

Le sujet principal est :	L'amour La politique La vie Les relations parents - enfants La guerre La pollution Les adolescents
La musique est :	Gaie, triste, monotone, douce, sentimentale, rapide, violente
Le rythme est :	Tranquille, lent, accéléré, vif, équilibré
La voix est :	Douce, profonde, grave, agressive, claire, agréable, forte, désagréable, chaude, basse
Les instruments de musique qui accompagnent le chanteur/ chanteuse sont :	La batterie, la guitare électrique, la guitare, le violon, le synthétiseur, le piano,

	le saxophone, la flûte, la contrebasse
La forme	La chanson se divise en _____ strophes. La chanson a _____ refrain.

De surcroît, le professeur peut demander à l'apprenant s'il connaît dans sa langue maternelle des chansons ayant le même thème, s'il existe une adaptation de cette chanson dans sa langue.

4.1.4 Troisième écoute

4.1.4.1 Exploitation linguistique

Ayant abordé la chanson dans son intégralité, l'enseignant peut distribuer le texte écrit et procéder à son analyse et exploitation.

Cela permettra :

- a) de mieux comprendre la chanson ou
- b) d'étudier un phénomène grammatical ou
- c) de travailler sur la phonétique ou
- d) de commencer un débat sur le sujet principal de la chanson.

L'enseignant programme et prépare toutes ses activités communicatives dans la perspective d'amener les apprenants à écouter, à comprendre, à parler et à produire. Tout ce travail sur les documents authentiques vise à développer la créativité des apprenants et à favoriser la production du discours. De même, les chansons incitent au dialogue en classe. L'enseignant doit favoriser l'interaction dans le groupe- classe et avoir un rôle non- directif. Il est nécessaire que tous les apprenants écoutent attentivement leurs camarades de classe et qu'ils prennent part au mécanisme de l'intervention et de prise de parole en langue- cible. Les apprenants se familiarisent ainsi avec la langue, ils sont obligés de s'exprimer et de parler.

Comme je l'ai suggéré, le choix des chansons doit correspondre à des objectifs précis et définis comme par exemple des objectifs linguistiques d'ordre grammatical : l'étude des articles, de l'imparfait... La chanson mènera les apprenants à s'impliquer dans des activités qui nécessitent le réemploi des phénomènes grammaticaux étudiés en classe et servira de contexte mémorable pour l'apprenant.

Un exercice très connu et pratique est l'exercice à trous dont l'intérêt est de répéter un élément grammatical. En voici un exemple très précis : la chanson de J.J. Goldman « Il changeait la vie » où on soutient l'étude de l'imparfait.

C' _____ (être) un cordonnier, sans rien d' particulier

Dans un village dont le nom m'a échappé
Qui _____ (faire) des souliers si jolis, si légers
Que nos vies _____ (sembler) un peu moins lourdes à porter
Il y _____ (mettre) du temps, du talent et du cœur
Ainsi _____ (passer) sa vie au milieu de nos heures
Et loin des beaux discours, des grandes théories
A sa tâche chaque jour, on _____ (pouvoir) dire de lui
Il _____ (changer) la vie
C'est _____ (être) un professeur, un simple professeur
Qui _____ (penser) que savoir _____ (être) un grand trésor
Que tous les moins que rien n' _____ (avoir) pour s'en sortir
Que l'école et le droit qu'a chacun de s'instruire ...

} Refrain

Un autre exercice qui vise la compétence lexicale est d'éliminer un certain nombre de mots-clés en laissant intacte la structure et peut-être la rime. Les apprenants seuls ou en petits groupes sont chargés de réécrire une strophe ou même le refrain. En plus de la possibilité de s'exprimer en français, l'apprenant a la possibilité d'avoir des discussions et d'échanger des idées avec ses camarades. Une variante de cet exercice est la création personnelle d'un texte original sur la même musique.

Cette variante peut être exploitée à tous les niveaux : de l'enseignement du précoce avec des chants traditionnels tels que « Meunier tu dors », « il était un petit navire », « il court, il court, le furet » à l'enseignement secondaire avec des chansons plus modernes. Les élèves de la deuxième classe de l'école primaire Saint-Joseph de Volos, dans le cadre de cette activité ont composé leur propre texte sur la mélodie de « il court, il court le furet », donnée comme point de départ :

du pain, du beurre et du miel }
du café, du thé, du lait } bis
des tartines, des céréales } bis
des biscottes au p'tit déj' }

Par la suite, les auteurs - apprenants peuvent communiquer leur chanson à toute la classe.

4.1.4.2 Exploitation fonctionnelle

Les activités fonctionnelles servent à briser la glace au sein du groupe classe et aident ses membres à amortir le choc du passage à la langue étrangère. Un moyen très

simple est de demander aux apprenants de chanter la chanson. Ils peuvent même trouver une gestuelle qui accompagnera les paroles de la chanson. Cela contribue à mémoriser plus facilement. Brian Thompson² propose de commencer avec des chansons qui sont faciles à chanter : les refrains et les répétitions facilitent l'apprentissage et entraînent les plus réticents.

4.1.4.3. Exploitation socioculturelle

Pour l'enseignement du F.L.E, le contenu culturel le plus indiqué est celui qui permet une approche cohérente de la culture française.

La chanson est explicitement ou implicitement reconnue comme un moyen qui véhicule les pratiques culturelles des Français, de leur vie quotidienne et politique et contribue à l'éveil de la richesse de l'héritage linguistique et culturel des différents régions de France, telles que la Bretagne, l'Occitanie grâce aux chansons de Gilles Servat ou Jean – Paul Verdier.

4.1.5 Elargissement

En tant que professeurs de langue nous sommes invités à nous concentrer, la plupart du temps, sur des acquisitions linguistiques précises. Cependant dans le cadre de l'interdisciplinarité le professeur peut, en collaboration avec d'autres enseignants des matières différentes, travailler sur diverses pistes d'exploitation.

Sur un plan de créativité corporelle les élèves peuvent, avec l'aide du professeur d'éducation physique, se diviser en groupes et inventer la chorégraphie de plusieurs chansons étudiées en classe et par la suite les présenter.

En collaboration avec le professeur de langue ils peuvent écrire le scénario du vidéoclip correspondant à la chanson et ensuite la jouer, la filmer et la projeter ensuite en classe.

Une autre proposition est la rédaction du texte de la publicité de la chanson. Dans cette tâche peut s'impliquer le professeur d'informatique avec l'aide duquel les apprenants peuvent préparer le concept visuel de la promotion du C.D. single.

Enfin, une dernière proposition est l'élaboration d'un jeu, comme le jeu de l'oie, qui, à son tour, est un excellent moyen de susciter la participation de tous les élèves et consolide la mémorisation et effectue la révision de tout ce qu'ils ont déjà acquis.

Le professeur avec les apprenants peut procéder à la rédaction des règles du jeu et ensuite passer à l'écriture des cartes représentant le lexique des chansons, les notes biographiques des différents chanteurs ou chanteuses déjà étudiés en classe. Cette pratique pédagogique implique de la part de l'enseignant un changement de rôle. Il sera

² Voir le site http://www.faculty.umb.edu/brian_thompson/chansons_que_cela.htm

avant tout animateur, une personne « ressource » que les élèves peuvent consulter au cours de l'élaboration du jeu et ensuite dans sa pratique.

4.1.6 Evaluation

L'enseignant doit adopter un comportement plus pédagogique et humaniste, en même temps.

Il pourra demander aux apprenants de s'entraider et au besoin de faire appel à lui, si ceci leur paraît nécessaire, rassurer et encourager les apprenants qui paraissent avoir des difficultés, par un geste amical.

Cette dimension du rôle d'enseignant-tuteur requiert une formation psychopédagogique, un réel savoir-faire puisque chaque apprenant a un rythme différent et une personnalité qui n'est pas toujours ouverte à l'autonomie. Le statut de l'enseignant est fondé sur « la qualité et l'importance de sa relation avec l'apprenant » pour reprendre l'expression de Holec³ (c.f.1982).

5. En guise de conclusion

La situation actuelle du F.L.E. en Grèce est telle qu'il est indispensable d'explorer de multiples domaines et d'utiliser en classe des méthodes d'apprentissage motivantes et ludiques.

La langue française était, il y a 15 ans, très présente dans l'enseignement secondaire. Aujourd'hui le nombre des jeunes qui apprennent le français est en constante diminution. Or tout professeur doit s'interroger sur tous les moyens qu'il doit mettre en place pour y remédier.

La chanson est une activité sociale, un plaisir qui joint à la fonction ludique la fonction didactique et culturelle. Apprendre le français, c'est découvrir le plaisir d'apprendre la langue, de dire « le français, super ! » et non « ouf, fini le cours de français ! ».

Bibliographie

Ouvrages

- *Bablon Fr., Enseigner une langue étrangère à l'école : profession enseignant, Hachette éducation, 2004*
- *Calvet Jean-Louis, « La chanson française aujourd'hui », Hachette, 1974*

³ Holec, H., 1982, *Autonomie et Apprentissage des Langues Etrangères*, CRAPEL, Nancy, Conseil de l'Europe, Hatier

- Chamberlain Alain, « Modern French Music and Language Teaching », *Babel: «Journal of the Australian Federation»*, 10,3(October 1974), 15-18
- Chamberlain Alain, « Stratégie pour une étude de la chanson française », *Le français dans le monde*, N°131 Août - Septembre 1977, p.28 -33
- Demar P., « La chanson française en Europe : des francophones à la french touch », 2002
- Holec, H., *Autonomie et Apprentissage des Langues Etrangères*, CRAPEL, Nancy, Conseil de l'Europe, Hatier.
- Luc C., *Approche d'une langue étrangère à l'école : perspectives sur l'apprentissage*, I.N.R.P., « Didactiques des disciplines », vol.1, 1992
- Πρόσκληση Αργυρώ, *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du F.L.E., Unité 4, Différencier les composantes du cours du F.L.E. pour optimiser l'apprentissage*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1999.
- R.G.A. LISSON/ D.COSTE : *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976
- Τοκατλίδου Βάσω, *Εισαγωγή στη διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών προβλήματα – προτάσεις*, Εκδ.Οδυσσέας, 1986

Articles de périodiques

- Demari Jean-Claude, « De gentille alouette » à « Lambré An Dro », *cinquante ans en classe de F.L.E. La chanson en classe de langue*, N° 3189 Novembre – Décembre 2001
- Deregnacourt J. « Approche ludique de l'écrit », *Le français dans le monde*, N°280, Avril 1996, Hachette / EDICEF, p.p. 39-43
- Lidwien van Dixhoorn, « Un apprentissage en chanté avec R.F.I. », *Le français dans le monde*, N°321, Mai – Juin 2002
- Lowe A, « L'enseignement de la musique et de la langue seconde : pistes d'intégration et conséquences sur les apprentissages », *Canadien Modern Language Review*, Volume 54, N°2, Janvier 1998

Documents électroniques : Sites Web

- <http://cartable.net>
- <http://platea.nice.mecd.es>
- www.acelf.ca
- www.artsculture.educatio.fr
- www.cavilam.com
- www.ccfimisoara.ro
- www.cherie.fr
- www.edufle.net
- www.faculty.umb.edu
- www.fdlm.org
- www.franparler.org
- www.leplaisirdapprendre.com
- www.momes.net
- www.nrj.fr
- www.paroles.fr
- www.rfimusic.com
- www.tv5.org
- www.xtec.es

Typologie de l'erreur chez l'apprenant hellénophone du français

Résumé :

Fruit de notre expérience de l'enseignement du F.L.E., cette intervention se propose de dresser une typologie des erreurs représentatives du comportement langagier des apprenants hellénophones du français. Sur la base d'un corpus d'erreurs relevées, moyennant une observation tout aussi minutieuse que systématique, dans des productions écrites comme orales de nos élèves, nous tenterons d'établir une classification qui reflète l'extrême variété de l'erreur et recouvre différents niveaux de l'analyse linguistique. Au sein de chacune des catégories, les erreurs seront réparties selon qu'elles tiennent à une reproduction quelconque de traits de la réalité linguistique maternelle de l'apprenant, ou qu'elles n'en sont pas, du moins directement, tributaires.

Mots-clés :

Erreur, interférence, interlangue, apprenant hellénophone, linguistique appliquée à la didactique du F.L.E., analyse contrastive, linguistique française.

Si, de par son caractère de concept de l'écart et du faux, l'erreur fait traditionnellement l'objet d'attitudes de rejet immédiat, son analyse ne laisse pas pour autant de se révéler fort utile à quiconque cherche à comprendre le fonctionnement des mécanismes qui en conditionnent l'apparition. Pourrait-on, en effet, concevoir un processus d'apprentissage, dans quelque domaine que ce soit, qui ne constitue, comme a su le noter J.-P. Cuq (1996 : 47), « une source potentielle d'erreurs », auquel ne soit inhérente, serions-nous tenté de renchérir, la manifestation, voire la reproduction récurrente de cet acte d'esprit particulier qu'est l'erreur ? La négative va ici de soi, à notre sens, d'autant plus que le champ qui nous intéresse est celui, extrêmement subtil, de l'acquisition par l'individu d'un code de communication autre que le sien, ce qui

déclenche des opérations cognitives complexes pour le maniement desquelles l'apprenant se fixe des repères qui ne se situent que trop dans sa propre réalité langagière (Castellotti et De Carlo, 1995 : 78). Le système de la langue maternelle faisant office d'une sorte d'archétype pour la conceptualisation de tout autre système linguistique, il est, de fait, plus ou moins inévitable que les discours produits par des sujets en situation d'apprentissage soient porteurs de marques qui renvoient à des acquis langagiers préexistants, et ce, durant une période non négligeable. Toute fluctuante qu'elle est, cette étape intermédiaire de l'acte d'apprendre, à laquelle l'appareil terminologique de la didactique des langues et des cultures réserve communément la dénomination d'« interlangue »¹, est susceptible d'en dire long non seulement sur le chemin parcouru en classe, mais encore sur les stratégies que l'enseignant devrait mettre en œuvre pour y remédier.

Quel est donc l'aspect que revêt cet état de langue chez les hellénophones qui apprennent le français ? C'est ce dont nous nous proposons de rendre compte, dans les limites de l'espace qui nous est imparti pour cette étude. Notre tentative de restitution d'une typologie de l'erreur² s'effectuera à partir d'un corpus constitué après dépouillement d'une centaine de copies de production écrite émanant d'apprenants de niveaux divers, depuis le faux-débutant jusqu'à l'étudiant en cursus de perfectionnement de ses compétences en français. Il a en outre été tenu compte de quantité d'erreurs – afférentes pour la plupart, mais non exclusivement, à la phonétique –, que nous avons pris soin de relever dans des productions orales aussi bien de nos propres élèves que des nombreux candidats que nous avons eu l'occasion d'interroger ces sept dernières années dans le cadre des examens de F.L.E. du C.I.E.P. et de l'Université Paris IV-Sorbonne. C'est enfin par simple souci de clarté que nous avons opté pour un classement qui reproduise les principales composantes de l'analyse linguistique, tout en nous efforçant de distinguer à chaque fois les interférences *stricto sensu*, « contaminations réciproques de l'un par l'autre [des deux systèmes de langue] » (Soutet, 2001 : 11), des erreurs qui n'en portent pas effectivement les traits.

Morphologie et syntaxe s'avèrent de loin – à en juger par les résultats de nos dépouillements – des domaines pour ainsi dire privilégiés en termes de fréquence d'erreurs, et mériteraient, à ce titre, d'être abordées en premier.

Pour ce qui est du genre des noms, variable bien sûr d'un système à l'autre, tout enseignant de français aura certainement constaté qu'il représente une source d'erreurs purement interférentielles, ainsi : **le cible*, **une pays*, **la mépris*, **un loi*, **la paragraphe*. L'absence de neutre en français fait en outre que les nombreux substantifs

¹ Il en existe d'autres, comme « système approché » ou « intermédiaire » ; voir à ce sujet Calliabetso-Coraca (1995 : 109-112), qui fait le tour de la question.

² Cf. celle qu'en propose Astolfi (1997 : 96-97), en se fixant pour critère de classification l'origine de l'erreur.

affichant ce genre précis en grec moderne se répartissent entre le masculin et le féminin, ce qui échappe le plus souvent à l'apprenant hellénophone, particulièrement enclin à rendre masculins les neutres de sa langue : **un énigme*, **le leçon*, **un montre*, **le peau*, **un table*. Un processus analogue s'observe dans le maniement de questions relatives au nombre. Il peut s'agir, d'une part, de substantifs exclusivement au singulier en français, mais non pas en grec, tels que *argent*, que les hellénophones ont nettement tendance à rapprocher du grec *λεφτά*, toujours au pluriel, au lieu de son synonyme *χρήμα*, pouvant parfaitement varier en nombre (**beaucoup d'argents*), ou encore *confort*, que les apprenants déterminent généralement au pluriel par suite du traitement que réserve le grec à ce terme, pourtant emprunté au français (**tous les confort*) ; d'autre part, du pronom *tout* et des séquences pronominales (*tout ce qui / que*, où l'on a pu trop fréquemment observer la marque du nombre – avec altération (*ces*, voire *ceux*), sinon parfois suppression, du morphème démonstratif – dans une tentative évidente de reproduction des structures du grec moderne : **tous ont été vrais*, **tous ces / ceux que les jeunes font*, **tous que l'auteur voit et entend*. Il faudrait, enfin, mentionner le cas spécifique de l'adverbe *debout* qui, sous la plume de nos élèves, se voit adjoindre, bien que par nature invariable, un *e* ou un *s* à la manière de son homologue adjectival en grec : **une vieille dame deboute*, **Ils sont restés debouts*.

Parmi les problèmes qui relèvent plus particulièrement de l'usage fait des déterminants dans le discours des hellénophones, notons d'abord la persistance, même à des niveaux avancés d'études, dans l'actualisation du nom propre, du mois, voire de l'année selon les normes de la langue grecque, ainsi qu'en témoignent des exemples comme **le Paris*, **du Bérenger*, **au novembre du 1992*. Tout aussi inopportune, l'introduction du déterminant défini dans une locution verbale telle que *avoir tendance à*, dont l'apprenant moyen semble être encore loin de percevoir le caractère fortement lexicalisé, rend les traits du grec moderne plus qu'apparents : **Il a la tendance de mentir*. Même raisonnement, enfin, au sujet de la substitution de *les* à *ces* dans la locution *ces dernières années*, qui a atteint, elle aussi, un degré considérable de figement.

En matière de pronoms, les incorrections d'ordre interférentiel de notre corpus se résument à l'emploi de trois sortes d'outils : des indéfinis *on* et *tout le monde*, auxquels les apprenants substituent respectivement *ils* et *tous* : **Je voudrais avoir un chien parce qu'ils disent que c'est l'ami de l'homme*, **En Grèce, tous ont une certaine difficulté à trouver un emploi* ; de *en*, entité inexistante dans l'expression de la quantité en grec, dont ils font par conséquent l'économie lors d'une pronominalisation imposant la reprise du quantificateur : **Chacun possède un* ; enfin, de certains relatifs comme *dont*, qui, dans sa fonction de complément déterminatif de nom, supporte mal la concurrence des constructions – sinon agrammaticales, du moins tout à fait marginales en français – du

type *que* + déterminant possessif (**Bérenger que sa métamorphose est interne*³), calquées sur des correspondantes grecques à relatif *που*, largement consacrées par les habitudes langagières néo-helléniques, qui ne cessent d'appuyer l'extension de cet élément précis dans une gamme de fonctions très variées – ainsi que cela est du reste le cas à propos de *que* dans les registres populaires du français contemporain (Grevisse, 1986 : 1087 ; Denis et Sancier-Chateau, 1994 : 471)⁴. A également été repérée l'occurrence suivante du relatif simple *où* mis abusivement pour le composé *auquel* : **le milieu social où chacun appartient*, l'hellénophone reconnaissant généralement en *où* l'équivalent de *όπου*, que le grec courant admettrait sans difficulté dans une telle position⁵.

Avec l'étude des erreurs portant sur les constructions verbales, l'un des champs les plus propices à la manifestation de l'interférence, nous entrons droit dans le vif du sujet. C'est là en effet que s'affirment quantité d'écart considérables entre les deux systèmes de langue. Une première série de cas regroupe des occurrences fautives ayant trait à la transitivité du verbe, dont l'élève se montre souvent porté à méconnaître le caractère direct ou indirect en français : **espérer à la moindre récompense*, **jouir tous les moments*, **la personne qu'il avait succédée*. Une deuxième se compose d'erreurs qui affectent les structures complexes à expansion soit infinitive (amenée directement ou indirectement), soit propositionnelle. Sous l'effet des normes syntaxiques propres à sa langue maternelle, l'apprenant hellénophone s'applique à insérer entre verbe régissant et infinitif régi une préposition, sans doute sentie comme une sorte de substitut de la conjonction *va*, le grec moderne procédant nécessairement en l'occurrence à l'introduction d'une subordonnée complétive : **Je voudrais de t'inviter*, **Quels types de livres préférez-vous à lire ?*⁶ On ne s'étonnera même pas de voir disparaître la séquence infinitive normalement attendue au profit du gérondif dans une construction telle que **passer son temps en s'amusant*, qui ne reflète que trop celle de la tournure

³ Quoique très sensible aux variétés de la langue, nous avons pris le parti d'étendre, pour la commodité de la démonstration, l'emploi de l'astérisque devant toute formulation qui ne serait pas communément jugée conforme au français standard de notre époque, seul, au demeurant, à servir de cadre aux descriptions et approches des manuels didactiques du F.L.E. N'empêche que nombre des formulations en question sont bel et bien attestées au sein d'usages peu soignés, ou qu'elles l'ont été en diachronie.

⁴ C'est justement des constructions de cet ordre que l'on rapprochera la structure redondante que voici : **la morale et l'humanisme que les autres ont commencé à les oublier*, où le relatif se voit pratiquement partager sa valeur anaphorique avec le clitique, ce qu'un grec – voire un français (Riegel *et al.* 1999 : 480) – quelque peu relâché ne laisserait pas de tolérer.

⁵ Que le relatif *où* fonctionne en tant que régime indirect de verbe n'avait rien d'une pratique exceptionnelle dans l'ancienne langue. Grevisse (1986 : 1103) en a même relevé des exemples dans des textes modernes.

⁶ Toutefois, il se peut qu'une telle préposition fasse défaut là où elle aurait toute raison d'être, comme dans **La majorité des jeunes rêvent devenir médecins*, ou que son apparition, parfaitement justifiée en français, ne se réalise pas par le choix de l'élément approprié, comme dans **Ses parents décident à le baptiser*, cas de figure qui n'ont rien à voir avec l'interférence et seront donc examinés plus loin.

correspondante en grec. En cas d'expansion propositionnelle, notre public oppose parfois l'indicatif au subjonctif suivant les principes qui en déterminent l'utilisation dans la grammaire de sa langue (**accepter que le loisir est devenu [...]*, **Peut-être que les effets négatifs soient nombreux*), tandis qu'il s'abstient souvent d'observer, lors d'une transposition au discours indirect, tantôt certaines distinctions pertinentes d'introducteurs interrogatifs, ainsi *qu'est-ce que / qui* d'une part et *ce que / qui* de l'autre, que le grec assimile en fait à un signifiant unique $\tau\iota$ (**On lui demande qu'est-ce qu'il veut devenir⁷*), tantôt la concordance des temps (**Il avait dit que cela pourra se passer un jour*), fort négligée, à quelques exceptions près, par les hellénophones dans leurs pratiques linguistiques quotidiennes. La corréférence des sujets n'empêche pas non plus les apprenants d'opter, tout comme ils le feraient en grec, pour une subordonnée au subjonctif au lieu de l'infinitif requis en français : **Il souhaite qu'il devienne rhinocéros*, **Pour qu'il nous remercie, il nous a laissés choisir*.

Il n'est peut-être pas de domaine qui favorise autant le développement de l'interlangue que le fait l'emploi des prépositions, et ce, au cours de l'apprentissage de l'immense majorité des langues. Les élèves semblent en effet avoir du mal à cerner les modalités – complexes, il est vrai, la plupart du temps – de sélection de telle ou telle préposition, et, une fois dans l'incertitude, recourent intuitivement à leur propre code linguistique. En milieu hellénophone, la tendance est, tout d'abord, à la généralisation de l'élément *de* chaque fois qu'il s'agit de rendre la préposition grecque $\alpha\pi\acute{o}$: **L'homme est supérieur des autres créatures*, **Les jeunes préfèrent le portable de l'e-mail* ; puis, à celle de *à* dans une série de constructions nécessitant *dans* (**à une étude*, **à ma vie quotidienne*), lui-même confondu avec *en* pour l'expression du temps nécessaire à l'accomplissement d'une action (**Le monde entier a changé dans quelques minutes*) – à noter que le problème vient sans doute de ce que le grec moderne se sert de la préposition extrêmement polyvalente $\sigma\epsilon$ dans tous ces cas de figure ; enfin, à l'utilisation abusive de *avec* aux dépens d'autres prépositions que lui préfère en réalité le français contemporain : **Les loisirs sont liés avec la culture*, **trouver avec quoi ils s'occuperont*, **avec une manière subtile*. Ajoutons que l'hellénophone n'hésite pas, par suite de l'impact sur son discours de la syntaxe des structures comparatives en grec, à substituer *avec* au *que* corrélié à *même* (**le même comportement avec les hommes*), tout comme il substitue *de* au *que* corrélié à *plus* ou *moins* (**Ils voyagent moins souvent de nous*). Outre ces orientations générales de notre public apprenant en matière de maniement des prépositions, nous avons également relevé des occurrences sporadiques de *vers* mis pour *envers* (**le comportement vers les femmes*), de *pour* mis pour *de* (**moyen pour comprendre*) ou *pendant* (**Pour des années, les hommes ont cru que [...]*), de la locution prépositive à

⁷ Il n'en reste pas moins que des traces de ce tour précis, autrefois canonique, se repèrent dans l'usage non surveillé du français actuel ; voir à ce propos Grevisse (1986 : 682-683) et Riegel *et al.* (1999 : 501).

l'exception de employée dans le sens de *en plus de / outre* (**A l'exception des activités culturelles, il y a les courses et les tâches domestiques*), autant de choix qui font apparaître en filigrane divers traits de l'usage grec d'aujourd'hui.

Sur le plan de l'ordre intra- et supra-syntagmatique, enfin, les interférences enregistrées sont loin de foisonner, ce à quoi l'on pourrait ne pas s'attendre du moment que la disposition des mots s'avère généralement très souple en grec, langue flexionnelle permettant que la fonction syntaxique du terme ne soit pas forcément tributaire de sa place à l'intérieur du corps phrastique. Nous nous contenterons donc de signaler *primo* l'antéposition assez fréquente au substantif tantôt de séquences volumineuses à adjectifs, participes et adverbes (**ce largement répandu phénomène, *un vraiment sérieux obstacle*), tantôt de simples adjectifs qui refusent par nature en français une telle place (**une blanche armoire, *cette matérielle abîme*)⁸ ; et *secundo* celle, plus rare, d'adverbes à un noyau verbal, pourvus ou non de complément (**Cela simplement nous aide à [...], *quelque chose qui rarement arrive ici*), dispositions que ne rejeterait certes pas le grec moderne, mais qui ne sont pas conformes du tout aux lois de la syntaxe française.

Ceci dit, on se gardera de croire que toute erreur que commettent les apprenants de langues / cultures étrangères tienne nécessairement à une reproduction quelconque du système de la langue maternelle. Bien au contraire, d'aucunes ne participent en rien de l'interférence proprement dite. Nous tenterons de fournir ci-après un aperçu succinct de celles que nous avons relevées en grand nombre dans le discours produit par des élèves hellénophones.

Au niveau plus particulièrement morphologique, il s'agit d'incorrections relatives à l'orthographe – dont, par exemple, l'usage défectueux de l'accent diacritique (**le mal où le bien, *a l'école*) ou la confusion d'homophones⁹ (**Mois, j'aimerais [...]*) – et, en général, à tout ce que l'on pourrait classer sous l'étiquette de morphologie grammaticale, à savoir : les phénomènes de contraction (**aller à le match*) ; les micro-systèmes des possessifs (**ma équipe, *votre réponse, *Ils terminent ses études*), des démonstratifs (**ceux problèmes, *cet sport, *cettes solutions*) et des indéfinis (**chacun homme*), dont les formes sont souvent mal perçues par nos élèves ; la formation du féminin et du pluriel des adjectifs (**grecque, *favorie, *socials*) ; et, notamment, la morphosyntaxe du verbe, champ touché dans toutes ses manifestations : depuis les particularités de conjugaison et les désinences des formes simples jusqu'aux constructions des formes composées ou périphrastiques, en passant par les questions de l'accord du verbe avec le sujet, ou de celui, bien plus subtil, du participe passé (**Cela dépende, *on essaye, *ils dissent, *ils font, *il appelle, *appelée, *je parlé, *j'ai compris, *elle avait souffri, *il a été nourri, *ils ont commencer, *je ne vais pas joué, *ils ont resté, *avoir allé, *Ces choses*

⁸ Se reporter, pour le détail de la question, à Molinié (1991 : 56-64).

⁹ On en consultera avec fruit les listes établies par Arrivé *et al.* (1986 : 462-466).

*nous montrons [...], *je les ai vu*). A cela s'ajoutent les incorrections qui sont du ressort de la morphologie lexicale, comme les formations erronées de l'adjectif verbal (**fatiguant*) ou de l'adverbe très usuel en *-ment* (**vraiment, *habituellement*), puis celles, non attestées du tout, de verbes sur des bases nominales (**culturer, *se contredicter, *mariager, *symboler*) ou, tout simplement, de noms (**le rigourement, *la trahisement*), anomalies que la tradition grammaticale désigne par le terme de *barbarisme*¹⁰.

Les erreurs qui relèvent davantage de la syntaxe, quant à elles, sont d'une énorme variété et portent sur la quasi-totalité des composantes du domaine. Notons-en les plus caractéristiques : tout d'abord, l'extension abusive du morphème *de*, forme réduite de l'article, dans n'importe quelle construction (**écrire d'articles, *plusieurs de morts*) et, en revanche, son absence tout à fait paradoxale dans d'autres où il est de rigueur (**Beaucoup des gens ont des autres problèmes*) ; puis, les confusions que génère l'utilisation des pronoms surtout relatifs et personnels : chez les uns, les apprenants n'arrivent pas toujours à faire la distinction entre les différents éléments constitutifs du micro-système, notamment entre *qui* et *que*, outils de base (**Il analyse tous les indices qui trouve, *le nombre d'élèves qu'ils utilisent l'informatique*), qu'ils font en outre précéder de la forme renforcée du démonstratif (**Cela qui les attire, c'est [...]*) ; chez les autres, ils privilégient les formes disjointes d'une façon totalement inopportune (d'un côté : **Ma mère a réveillé moi à 8h*, de l'autre : **Il se nous présente comme [...]*), tout comme celles du régime indirect (**Quelqu'un lui suit, *Mon attitude lui surprenait beaucoup*), plus rarement direct (**je les écris des lettres*), ce que n'expliquerait pas, cette fois-ci, un prétendu recours automatique aux structures du code maternel¹¹, et vont parfois jusqu'à forger des schémas aberrants du type **Ce choix ils donnera la réussite professionnelle* ; ensuite, les multiples problèmes que pose la complémentation du verbe¹², de la construction de ses expansions (en plus des exemples cités jusque-là : **On peut essayer s'adresser [...], *Cela nous apprend d'apprécier [...], *Les gouvernements s'arrêtent à recruter [...]*) au choix erroné du mode ou du temps des subordonnées (**Le représentant a déclaré que deux millions d'enfants soient morts, *Son avenir risque d'être compromis s'il sera soumis à [...]*), auxquelles il peut arriver que l'élève préfère la séquence

¹⁰ Sont néanmoins parfaitement interférentielles – d'où leur citation en marge de cette analyse traitant de tout ce qui ne l'est pas – les graphies **dinner, *example, *exercice, *group, *marriage, *person*, calquées sur l'anglais, ainsi que les formations **économologue* et **mécanologue*, qui font apparaître un suffixe directement emprunté aux équivalents grecs de ces termes.

¹¹ Une explication plausible de cet état de choses nous est donnée par Salins (1996 : 38) : « L'apprenant se construit un système d'opposition du type : **Humain (lui/leur) / non humain (le/la/les)* », valable, selon cette analyste, pour les confusions entre *qui* et *que* aussi (*ibid.* : 124). Notre corpus ne saurait cependant corroborer un tel raisonnement à propos des relatifs. Chez l'hellénophone, il se pourrait que la généralisation du relatif *του* (voir *supra*), neutralisant les oppositions distinctives, y soit pour quelque chose, ce qui ne permet pas pour autant de parler d'interférence, les apprenants ne se servant pas uniformément de tel outil comme d'un « relatif universel » censé équivaloir à *του*.

¹² A ne pas confondre avec ceux, strictement interférentiels, que nous avons envisagés plus haut.

infinitive correspondante même à défaut de sujets coréférentiels (**Je veux te venir chez moi*, **Il faudrait exister une punition*), ce qu'il ne prend pas non plus en considération lorsqu'il emploie le gérondif (**Sa métamorphose commence en résistant au phénomène*) ; enfin, des questions aussi diverses que l'ignorance du caractère unipersonnel de certains verbes (**Ce texte s'agit d'un article*), le cumul absurde de forclusifs en tour négatif (**Je n'y vais pas jamais*), la modification arbitraire de la catégorie grammaticale (**s'arrêter volontaire de fumer*), l'usage fait des présentatifs (**Il est un médecin*), des adverbes de degré (**un être qui a beaucoup peur*, **Le salaire des hommes est mieux que celui des femmes*), des prépositions dans toute sorte de syntagme (**capable à travailler*, **prête de partir*, **par conséquence*, **par vélo*, **à Bretagne*) et des subordonnants ou connecteurs à valeur sémantico-logique précise, dont les nuances fines sont souvent difficilement perceptibles par le sujet apprenant (**Il est seul à défendre les valeurs humaines, si bien que les autres l'ont abandonné*, **Les gens gagnent peu ; en effet, ils ne peuvent pas tout acheter*).

Cette dernière remarque nous introduit dans une autre étape de notre étude : celle qui regroupe les erreurs afférentes à des choix lexicaux d'hellénophones, susceptibles de perturber le statut sémantique de l'énoncé. Comme précédemment, nous aimerions attirer l'attention, dans un premier temps, sur celles de ces erreurs qui trahissent le rôle catalyseur de la langue maternelle dans les processus d'acquisition du lexique propre au code cible, et s'inscrivent, à ce titre, dans le cadre du concept d'interférence.

Quiconque serait, en effet, appelé à évaluer une production d'apprenant hellénophone remarquerait aisément la présence encombrante de l'interférence derrière la prédilection de l'élève pour certains verbes qui, en rapport avec des configurations contextuelles précises, rendent manifestes ses tentatives systématiques de traduction littérale de syntagmes, sinon d'énoncés entiers, du grec en français. Tel est le cas de *faire*, certes, polysémique et usuel au point même de pouvoir assumer des fonctions de proverbe, mais tout à fait inadéquat dans le rôle de verbe d'état régissant l'attribut adjectival, que le français assigne à *rendre*, à la différence du grec se servant en l'occurrence de *κάνω*, équivalent de *faire*, d'où l'une des erreurs les plus courantes de nos apprenants : **Ça me fait anxieuse*. C'est sous cette même influence du grec que *faire* a également été choisi dans **Je voudrais vous faire une question*, **L'e-mail a déjà fait un grand succès*, **Cela aide le petit élève à faire le cours de maths*, **La plupart des élèves font des leçons particulières*, où le français lui substituerait respectivement *poser*, *avoir*, *suivre* et *prendre*. Ce dernier verbe, quant à lui, s'est rencontré à la place de *obtenir* dans **Il va à Paris pour prendre la permission du roi*, ou de *recevoir* dans **Je n'ai pas encore pris ta lettre*, tout en faisant défaut dans **Il garde des notes*, où l'hellénophone lui préfère l'équivalent de l'un des verbes qu'utiliserait sa propre langue en pareil environnement. Il en est de même pour *devenir*, censé signifier « arriver, se produire » dans **Cela est devenu hier*, « s'effectuer » dans **La métamorphose devient progressivement* et « avoir »

dans **Quand je deviendrai 20 ans, [...]*, autant d'acceptions qu'il est loin de connaître en français, ainsi que pour quantité d'autres verbes fournissant assez régulièrement des occurrences analogues, dont à titre d'échantillon : *affronter* mis pour *envisager* dans **Nombreux sont ceux qui affrontent leur collection comme une passion ; créer* pour *nouer* ou *établir* dans **Il faut savoir créer des relations ; donner* pour *accorder* ou *attacher* dans **On y donne trop d'importance ; écrire* pour *passer* dans **Nous écrivons un test d'anglais demain ; agrandir* pour *élever* dans **On a aidé le propriétaire des petits chats de les agrandir ; enfin visiter*, carrément désuet de nos jours dans l'acception « rendre visite à quelqu'un » : **Le dimanche, je visite mes grands-parents*.

Les effets du mot à mot se font entendre d'autant plus clairement que l'apprenant tente, en dépit des constantes mises en garde de l'enseignant, de rendre en français des expressions qui disposent d'un statut d'hellénisme saillant, quitte à ne pas échapper parfois à l'absurdité du non-sens : ainsi, une formulation comme **Je l'ai pris au téléphone* devrait être prise dans le sens de « Je lui ai téléphoné / passé un coup de fil », **Le portable peut servir des buts professionnels et personnels* dans celui de « ... peut répondre à des besoins / attentes... », **Chacun doit trouver une façon de s'amuser, qui l'exprime totalement* dans celui de « ... qui répond pleinement à ses goûts personnels », **Le loisir doit remplir l'homme* dans celui de « ... doit satisfaire / réjouir... » (à la limite « combler / remplir de joie »), enfin **Nous avons passé bien hier soir* dans celui de « Nous nous sommes bien amusés / donné du bon temps... ». Côté de l'asémantique, quelques-unes de ces formulations risquent de déconcerter le collègue non hellénophone qui ignore complètement le grec moderne.

Il se peut en outre que le problème se situe au niveau de la construction, nombre d'erreurs impliquant lexicale et syntaxe à la fois. Il en est ainsi *primo* du verbe *connaître* qui, à l'instar de son homologue grec, se trouve souvent, dans les productions de notre public, régir une subordonnée tout comme le ferait *savoir* (**Il y a ceux qui ne connaissent pas comment employer leur temps libre*), ce dont la couleur n'est toutefois plus qu'archaïsante ou régionale dans l'état actuel de la langue (Grevisse, 1986 : 469-470) ; et *secundo* du verbe *mourir*, qui nécessite absolument l'adjonction de *faire*, semi-auxiliaire, dans un énoncé du type **Cette maladie va le mourir*, sans quoi le message resterait à la limite du déchiffrable, *mourir* pouvant signifier par lui-même « tuer » en grec, mais non pas en français, où il est strictement intransitif.

Or les interférences lexicales sont parfaitement susceptibles d'affecter d'autres parties du discours que le verbe. Nous avons donc repéré à maintes reprises, dans un rôle identique à celui de l'adjectif *propre* antéposé à un substantif déterminé par le possessif, l'adjectif indéfini *même*, qui correspond au terme *ἴδιος*, utilisé en l'occurrence par le grec : **Chacun veut maintenir sa même identité*. Citons aussi *grand*, que les hellénophones ont tendance à généraliser dans divers contextes, aux dépens d'adjectifs comme *gros* ou *long*, bien plus appropriés dans **C'est une grande erreur* et **pendant*

une assez grande période respectivement ; puis *mutuellement*, adverbe auquel l'élève a prêté, eu égard à sa signification en grec, une valeur d'articulateur logique détaché en tête de phrase, avec l'acception de « en retour » : *Dans une société, tous les gens doivent avoir les mêmes chances et les mêmes droits. *Mutuellement, les nouveaux citoyens doivent respecter l'identité de la société d'accueil.* Parmi les multiples erreurs qui portent sur le nom, nous retiendrons la substitution fréquente de *époque* à *saison* et de *base* à *moyenne* (au sens de « moitié de la note attribuée »), chacune de ces paires de termes se partageant en grec un signifiant unique, en réalité étymon de l'un des deux mots français (*époque* < gr. *εποχή* ; *base* < gr. *βάση*) : **la haute température de l'époque, *Il n'a pas eu la base à l'examen de latin* ; les impropriétés lexicales qu'engendre l'emploi des nombreux emprunts au français, qui, une fois assimilés dans les structures du grec, ont dû le plus souvent subir une altération au niveau du sémantisme : ainsi devrait-on entendre « ... à fermeture éclair » dans **J'ai mis un blouson à fermer*, « ... un nœud papillon » dans **Il portait un papillon* et « Le coffre... » dans **Le porte-bagages de la voiture était plein* ; le recours systématique à *matière*, équivalent du mot par lequel serait désigné en grec l'ensemble des connaissances requises pour un cycle d'études ou un examen (donc, *programme* en français) : **La matière des examens panhelléniques a été annoncée hier* ; enfin, le cas particulier de *place*, relevé très fréquemment avec la valeur générique de « endroit, lieu » qu'il comporte exactement sous la même forme en anglais, dont l'apprentissage est la plupart du temps antérieur à celui du français chez l'hellénophone : **C'était la place où elle passait ses vacances.*

Il y aurait lieu de signaler, avant de clore la question du lexique, quelques erreurs que l'on ne saurait rattacher aux interférences. Ont plus précisément été enregistrées des confusions entre *consister* et *constituer*, qui procèdent sans doute d'une certaine ressemblance morphologique – et, éventuellement, sémantique au sein d'environnements précis – des deux termes (**Le loisir consiste une bonne solution, *Notre analyse constitue trois parties*), puis entre *conseiller* et *consulter*, ou *prêter* et *emprunter*, dont la distinction est d'ordre diathétique et non pas lexical en grec (**Il consulte les jeunes de se renseigner dans les centres régionaux, *Je lui ai emprunté mon livre d'histoire*), tandis que les élèves manifestent une étonnante difficulté à gérer les variantes du verbe *sentir* en français : *sentir, se sentir* et *ressentir* sont en effet employés indifféremment l'un à la place de l'autre, le premier se faisant suivre d'attributs (**Il sent différent des autres*), les deux autres de complétives (**On se sent que le monde change, *Ils ressentent que les adultes ne les comprennent pas*). Nous avons également trouvé *maintenance* utilisé dans le sens de « maintien » (**On parle souvent de la maintenance de certaines habitudes*), ce qui n'est plus vraiment de mise aujourd'hui.

C'est par un certain nombre de constatations relatives à l'émission des sons du français que s'achèveront nos considérations sur les formes que revêt l'erreur chez

l'hellénophone, envisagé donc exclusivement sous son aspect de sujet parlant en ce moment ultime de notre réflexion.

Disons tout de suite que la quasi-totalité des incorrections de ce type ont trait aux sons (vocaliques ou consonantiques) du système phonétique français, qui sont effectivement absents de celui du grec moderne, et pour cause. Cela étant, les hellénophones font preuve de difficulté à émettre le [y], prononcé le plus souvent vers le [u], rarement vers le [i], alors que chez ceux qui y arrivent, il se peut curieusement que le [y] supplante le [u] d'une façon assez régulière. Il en va de même pour les différentes réalisations du processus de nasalisation, fort représentatif du continuum sonore français (ainsi dénasalisation fréquente, devant consonne, surtout de *in* ou *im* et de *en* ou *em*), puis pour celles du *e* et du *o* que nos apprenants s'obstinent à niveler en quelque sorte, en assimilant les unes au *e* fermé ou ouvert selon les contextes, les autres au *o* ouvert, les principales déficiences se rapportant pratiquement à l'articulation de la plupart des sons qui requièrent labialisation : [ə], [ø], [œ], [o].

En matière de consonnes, outre l'énorme problème, bien connu d'ailleurs (Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière, 1989 : 134), que pose à l'hellénophone l'émission des chuintantes, sourde et sonore, qu'il ne cesse de confondre avec les sifflantes qui leur correspondent, notons la tendance de certains élèves à faire de tout contact entre *g* et *n* un digramme *gn*, auquel le français réserve une prononciation palatale, mais que nous n'avons pas dans des mots comme *cognitif* ou *stagnation*, où la suite des lettres en question ne résiste pas à la coupe syllabique et ne fait donc l'objet d'aucune mouillure (ou palatalisation).

Pour infimes qu'elles puissent paraître à l'oreille grecque, ces différenciations fonctionnent en français à titre d'éléments tout à fait pertinents, dont la méconnaissance aura des retentissements sur la chaîne parlée, *a fortiori* sur la représentation sémantique de l'énoncé, des distinctions non négligeables sur le plan du sens pouvant très probablement tenir à des oppositions de cet ordre.

Point n'est besoin de signaler, pour conclure, le caractère non exhaustif des observations que nous avons recueillies dans les lignes qui précèdent, en vue de contribuer, autant que faire se pouvait, à une meilleure définition des formes qu'affecte l'interlangue chez l'apprenant hellénophone du français. Il est évidemment d'autres erreurs, interférentielles ou non, dont ne pourrait tenir compte une étude qui a choisi de raisonner sur la base des seuls faits, tels qu'ils se dessinent au sein d'un corpus nettement délimité. C'est au collègue soucieux de la qualité du discours produit par ses élèves de compléter la liste, voire d'enrichir la typologie de l'erreur, en élargissant éventuellement le débat au niveau – à peine touché ici – de la pragmatique, ce qui dépassait limites et ambitions du présent travail, voulu avant tout concis. Il n'était pas non plus dans notre propos de suggérer des solutions aux problèmes soulevés, la littérature des sciences du

langage actuelles comptant déjà nombre d'échantillons qui n'y ont pas mal réussi¹³, encore qu'ils n'opèrent pas, à de rares exceptions près, une véritable focalisation sur les particularités du public hellénophone en la matière. C'est là justement que pourrait se révéler rentable l'apport de cette réflexion succincte, qui ne prétend pour ses observations sur une interlangue précise qu'à un degré respectable de représentativité, utile à qui tenterait de concevoir un ensemble de stratégies propres à remédier aux mécanismes générateurs de l'erreur au cours de l'acte d'apprendre.

BIBLIOGRAPHIE

- Arrivé M. et al., 1986, *La Grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.
- Astolfi J.-P., 1997, *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Paris, E.S.F. (Pratiques et enjeux pédagogiques).
- Calliabetso-Coraca P., 1995, *La Didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Eiffel.
- Castellotti V. et De Carlo M., 1995, *La Formation des enseignants de langue*, Paris, CLE International (Didactique des langues étrangères).
- Cuq J.-P., 1996, *Une Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier / Hatier (Didactique du français).
- Denis D. et Sancier-Chateau A., 1994, *Grammaire du français*, Paris, Le Livre de Poche (Guides de la langue française).
- Grevisse M., 1986, *Le Bon Usage. Grammaire française*, 12^e éd., Paris ; Louvain-la-Neuve, Duculot.
- Guimbretière E., 1994, *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier / Hatier (Didactique du français).
- Kaneman-Pougatch M. et Pedoya-Guimbretière E., 1989, *Plaisir des sons. Enseignement des sons du français*, Paris, Hatier / Didier.
- Molinié G., 1991, *Éléments de stylistique française*, 2^e éd., Paris, P.U.F. (Linguistique nouvelle).
- Riegel M. et al., 1999, *Grammaire méthodique du français*, 5^e éd., Paris, P.U.F. (Linguistique nouvelle).
- Salins G.-D. de, 1996, *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*, Paris, Didier / Hatier (Didactique du français).
- Soutet O., 2001, *Linguistique*, 3^e éd., Paris, P.U.F. (Premier Cycle).

¹³ Nous pensons notamment à ceux de Salins (1996) pour la grammaire, de Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière (1989) et de Guimbretière (1994) pour la phonétique, enfin d'Astolfi (1997), traitant de l'exploitation des erreurs de toute sorte en classe de langue.

Interdisciplinarité : une approche pédagogique actuelle

Résumé :

Dans notre système éducatif, les apprenants ont peu de possibilités de s'exprimer sur la façon dont il perçoivent la vie, d'approfondir leurs expériences, de développer leur esprit critique, leur imagination et leur créativité. La plupart du temps, ils se rapportent à des sujets connus à travers des exercices de mémorisation et / ou de répétition. C'est-à-dire que la relation créée avec la connaissance semble extérieure et mécanique.

Or, dans l'effort d'amélioration des pratiques de classe fondé sur le nouveau *Cadre Unique Interdisciplinaire Des Programme D'Etudes*, la mise en valeur des données au travers d'objets de connaissance connexes ou différents - mathématiques, physique, chimie, biologie, histoire, étude de l'environnement, langues étrangères, éducation sanitaire, orientation scolaire et professionnelle, informatique, musique etc. - aide les apprenants à développer les savoir-faire de vie telles que l'adaptabilité, l'auto-présentation, l'esprit de coopération et les compétences pour une communication efficace. Les apprenants adoptent de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements qui les aident à répondre aux exigences de la communauté scolaire ainsi qu'aux besoins de leur vie sociale en général.

Mots-clés :

activités interdisciplinaires, apprendre en faisant, apprentissage actif / du vécu / expérientiel, approche holistique, Cadre Unique Interdisciplinaire de Programmes d'Etudes, méthode d'apprentissage communicatif, pédagogie du projet, travail en collaboration.

1. L'approche interdisciplinaire

Notre première tentative interdisciplinaire dans les cours du français langue étrangère était assez restreinte puisqu'elle concernait la transversalité des éléments de l'orientation professionnelle à l'enseignement du français.

Aujourd'hui, on peut parler d'une approche interdisciplinaire plus « riche » et plus « variée ». On peut sans doute parler d'un transfert des éléments cognitifs et pédagogiques d'une matière scolaire à l'autre. Autrement dit, on examine le cas de pouvoir exploiter dans la classe de F.L.E. des éléments provenant de deux ou plusieurs disciplines ou plutôt de deux ou plusieurs matières scolaires en vue de :

- mettre en valeur quelques objectifs didactiques et pédagogiques communs ;
- sensibiliser les apprenants à l'utilité de la langue française et généralement aux langues étrangères et les motiver ;
- stimuler les enseignants qui ont la possibilité d'appliquer des stratégies d'enseignements alternatives ;
- enrichir les connaissances en profitant de nouvelles stratégies d'apprentissage citées dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Etrangères* (2001) et appuyées sur les quatre principes du « savoir » : le savoir, le savoir être, le savoir faire et le savoir apprendre ;
- favoriser les procédures didactiques centrées sur l'apprenant.
- L'interdisciplinarité en tant qu'approche méthodologique, dans le cadre des propositions pédagogiques novatrices, constitue une condition principale non seulement pour la promotion des disciplines de l'enseignement multiculturel et interculturel, mais également pour l'approche générale des objets d'études. La coexistence d'éléments de deux ou de plusieurs objets d'étude, qui présentent une cohérence pédagogique, sert l'objectif général de l'éducation qui aspire au développement de l'esprit critique des apprenants (Φωτιάδου κ.ά. 2002).

2. La notion d'interdisciplinarité et ses objectifs

L'interdisciplinarité contribue tant à élargir les objectifs didactiques spécifiques, qu'à promouvoir le rôle de l'école moderne. Selon *Les références sur le cadre unique interdisciplinaire des programmes d'études de l'enseignement obligatoire* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002), l'interdisciplinarité est définie comme l'approche holistique d'une unité thématique au travers de plusieurs sujets gnostiques (des cours). Pour ainsi dire, c'est la procédure didactique qui nous permet d'approcher, chercher et / ou examiner un sujet, par exemple : la santé, l'environnement, les professions, un événement historique ou scientifique, par le biais de différentes matières ou disciplines.

Le nouveau *Cadre Unique Interdisciplinaire Des Programmes D'Etudes* aide les enseignants à suivre des pratiques pédagogiques modernes adaptées à l'approche interdisciplinaire ; celle-ci n'est pas seulement fondée sur la simple transmission des

savoirs, mais contribue également au développement des savoir-faire des apprenants. Il s'agit d'un processus d'apprentissage qui permet aux apprenants d'une part de se rendre compte de l'importance de certains savoir-faire, et d'autre part de tirer parti de ce même processus.

L'approche interdisciplinaire aboutit à des pratiques pédagogiques intéressantes comme par exemple :

- la création d'un projet,
- la participation à des programmes d'échanges européens,
- le travail en collaboration avec d'autres facteurs, organismes ou associations – quelquefois en dehors de l'école comme par exemple c'est le cas d'une visite dans une bibliothèque ou dans un musée.

L'expérience de dernières décennies a montré qu'une méthodologie didactique qui valorise le concept d'interdisciplinarité, est celle qui entre dans le cadre de la pédagogie de projet. Le travail en classe reposant sur un projet est en relation directe avec l'apprentissage actif et collaboratif. L'élément caractéristique de cette approche est le processus d'investigation des objets d'étude dans une perspective pluridisciplinaire.

Par conséquent, la mise en oeuvre d'un projet basé sur l'approche interdisciplinaire implique des matières de domaines scientifiques différents. Le tableau suivant présente, de façon synoptique, la structure d'un projet intitulé « le métro » qui fait partie de l'unité thématique « vie quotidienne et transports ». ¹

Tableau indicatif pour créer des activités interdisciplinaires					
Titre			Unité thématique		
Le métro			Vie quotidienne – Transports		
Matières concernées					
Histoire Géographie	Langues étrangères (français anglais)	Sciences physiques Mathématiques Environnement	Informatique (TICE)	Orientation Scolaire et Professionnelle	Technologie
-Histoire du métro en Europe (Athènes / Paris / Londres) -Références à des objets	-Etudier la documentation du métro (activités langagières et socioculturelles, traduction	-Les prix des tickets (les tarifs, tableaux comparatifs) - Changements environnement	- Informations sur le métro en se servant de différents sites Internet ²	Présentation des professions ayant rapport au métro (ingénieur, architecte, archéologue,	-Construire ou dessiner la maquette ou la carte du métro

¹ Ce projet a été proposé et exploité par les enseignants de F.L.E. qui ont participé aux ateliers du séminaire d'entrée de l'I.F.A. (Institut Français d'Athènes) en septembre 2003.

² A titre indicatif : www.ratp.fr, mapage.noos.fr/lesaviezvous/bm/metro.htm, patat.isdnet.net/paris/metro, membres.lycos.fr/metro.

archéologiques exposés sur les quais du métro athénien	en deux langues etc.)	ntaux (des avantages) -Influences sur la vie quotidienne (mode de vie, transports)		graffiteur etc.)	
Types d'activités :	Recensement d'idées (brainstorming), recherche sur place (planification, organisation), production et présentation du matériel, jeux de rôles etc.				

3. L'interdisciplinarité en Europe

Dans le cadre de l'Union Européenne, ces dernières années, la plupart des pays ont introduit la notion d'interdisciplinarité dans leurs curricula par le biais des *Thématiques d'interconnexion des programmes d'enseignement* (Cross Curricular Themes, CCTs).

En octobre 2001, la présidence Belge a organisé un Congrès sur l'interdisciplinarité dans la mesure où les cours à eux seuls ne correspondent plus aux exigences actuelles.

Pendant les travaux de ce congrès, l'accent a été mis sur l'enrichissement des programmes par une série de nouvelles approches méthodologiques avec des éléments interdisciplinaires. Les résultats d'une enquête qui y ont été présentés, ont montré que parmi les 27 pays européens participants, 37% appliquent l'interdisciplinarité dans les programmes de l'éducation obligatoire. Néanmoins, 53% n'appliquent pas du tout l'approche interdisciplinaire, alors que 10% se préparent à l'intégration de l'interdisciplinarité³.

Le contenu des unités interdisciplinaires, dans la plupart des cas, est inspiré par les thématiques suivantes :

- l'éducation du citoyen et la citoyenneté ;
- l'esprit entreprenant ;
- la santé ;
- l'orientation professionnelle ;
- l'environnement.

La participation des apprenants à la procédure interdisciplinaire appuyée sur les thématiques ci-dessus aide au développement des compétences telles que :

- la compétence de communication ;
- la compétence d'alphabétisme numéral ;
- la compétence de savoir résoudre des problèmes ;
- des compétences sociales et individuelles ;
- des compétences quant à l'informatique et la nouvelle technologie.

³ Voir aussi Th. Fotiadou, *Contact No 23*, septembre 2003, p. 51.

En ce qui concerne la langue étrangère, les objectifs principaux de l'interdisciplinarité sont les suivants :

- la compréhension des caractéristiques socio-culturelles de la langue étrangère ;
- la mise en valeur de la langue étrangère dans la vie éducative et professionnelle ;
- la possibilité de s'informer en langue étrangère aussi bien qu'en langue maternelle ;
- la possibilité de communiquer par rapport aux circonstances ;
- la participation active à la vie sociale ;
- l'acquisition des compétences langagières.

L'expérience acquise grâce à la réalisation d'un grand nombre de programmes éducatifs (S.E.P.P.E., Lingua, Comenius, échanges scolaires etc.) conduit à la conclusion que les apprenants peuvent vraiment atteindre une bonne collaboration entre eux et que les résultats sont très encourageants, surtout pour les apprenants les plus faibles. Du reste, des recherches pédagogiques actuelles montrent que les apprenants aiment travailler sur des programmes interdisciplinaires où ils mettent en valeur tant leurs connaissances scolaires que leurs connaissances extra-scolaires, ainsi que celles concernant la nouvelle technologie.

4. L'apprentissage actif dans le cadre de l'interdisciplinarité

Dans le domaine de l'éducation, les spécialistes de la pédagogie soutiennent que l'apprentissage actif, lequel la plupart du temps est associé à l'enseignement du vécu, sert directement les objectifs de l'interdisciplinarité et de la méthode des travaux de synthèse (projets). D'ailleurs, le terme *méthode de Projet* a été traduit en grec par *méthode du vécu* (Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, 1952) et par *méthode d'apprentissage communicatif par le vécu* (Χρυσσαφίδης, 1994).

Par le terme apprentissage du vécu nous entendons généralement « l'organisation de la procédure d'apprentissage par le *learning by doing* (apprendre en faisant) qui entraîne la participation active des apprenants à des activités comme la recherche, le travail sur le terrain, l'observation, les interviews, les simulations, les créations etc. » (Δεδούλη, 2002, p. 147).

L'enseignement centré sur l'apprenant, de quelle que façon que ce soit, constitue, selon les spécialistes, un apprentissage du vécu.⁴ Au lieu de mémoriser des informations, l'apprentissage par le vécu offre la recherche du sens dans chaque sujet en visant à la sensibilisation intellectuelle et émotionnelle de l'apprenant. Le processus d'apprentissage actif dans le cadre duquel on comprend l'interdisciplinarité tisse les liens entre la classe, la vie quotidienne et la réalité sociale.

⁴ Autrement dit : apprentissage expérientiel

Le tableau suivant présente les différences entre le modèle traditionnel et le modèle actuel d'enseignement / apprentissage.

Cadre synoptique de l'enseignement / apprentissage	
Modèle traditionnel	Modèle actuel
<i>Centré sur l'enseignement</i>	<i>Centré sur l'apprenant</i>
Connaissances fragmentaires acquises par les apprenants.	Approche holistique d'un thème ou d'une unité thématique au travers de plusieurs sujets gnostiques. Les apprenants travaillent sur un projet. Cela présuppose une négociation entre l'apprenant et l'enseignant où l'enseignant devient le négociateur ⁵ .
Emphase sur l'enseignement des matières différentes.	Emphase sur la procédure de l'apprentissage. Les apprenants prennent l'initiative d'agir et de réagir.
L'objectif didactique et pédagogique se limite dans le cours précis.	L'objectif didactique et pédagogique vise à la sensibilisation des apprenants aux thèmes quotidiens, pluriculturels, et interdisciplinaires.
Les curricula sont inclus dans un programme qui se lance du haut en bas (top – down) : les enseignants enseignent et les apprenants apprennent.	La procédure didactique a comme objectif la collaboration active des apprenants (du bas en haut / bottom – up) où l'enseignant est le facilitateur ⁶ .
L'école offre les connaissances des matières scolaires en respectant strictement la durée de la séance d'enseignement.	A l'aide de l'approche interdisciplinaire, l'école établit un lien entre les connaissances acquises et la société.
L'étude à la maison garde une place primordiale étant la suite raisonnable de l'enseignement en classe.	L'apprenant devient plus autonome ; « il apprend comment apprendre » par le biais des activités collectives – en dehors et dans l'école.
Les compétences des apprenants (savoir et savoir-faire) ne sont acquises que par la société scolaire.	La notion de l'école s'élargit. Des programmes éducatifs modernes contribuent à la sensibilisation des apprenants à des sujets socioculturels.
L'évaluation est fondée sur des examens et des tests de type traditionnel.	L'auto-évaluation –à l'aide d'un portfolio- est un outil qui permet à l'apprenant d'enregistrer son progrès. Dans certains cas, le produit final d'évaluation est le résultat d'un travail collectif.

Pour ce tableau nous nous sommes inspiré du modèle établi par J. Chrysochoou et al. (2002).

⁵ D'après Calliabetso - Coraca (1995, p.274), « ...compte tenu des principes théoriques de l'AC qui visent un enseignant plus humaniste, plus authentique, plus diversifié et ouvert, l'enseignant est appelé à assumer de nouveaux rôles : le rôle d'animateur, le rôle de facilitateur, le rôle d'observateur..., ...d'accultureur, ...de négociateur, etc. ».

⁶ idem

L'apprentissage actif, offert à travers des activités interdisciplinaires et des projets, encourage les apprenants à participer au processus d'apprentissage sous forme de vécu puisque :

- ils entrent en contact avec des sujets d'intérêt personnel qui, la plupart du temps, ont été choisis par les apprenants eux-mêmes ;
- ils ont la possibilité de chercher, découvrir, faire travailler leur imagination et leur créativité ;
- ils acquièrent leurs propres stratégies d'apprentissage et s'initient à l'apprentissage autonome, puisqu'ils recherchent eux-mêmes la connaissance et les savoirs ;
- ils comprennent mieux le rôle du processus éducatif et le sens de la connaissance qui n'est offerte et découverte que par eux-mêmes.

Les sujets que peuvent choisir les apprenants qui participent à l'apprentissage actif afin de s'engager dans des activités interdisciplinaires, peuvent provenir :

- du domaine de la science et de la technologie,
- de la communauté scolaire et extrascolaire,
- de leurs centres d'intérêts et de leurs besoins personnels,
- de la problématique sociale générale,
- de tous les sujets de connaissance offerts par l'école.

Parmi les différentes activités d'apprentissage actif dans le but de l'interdisciplinarité, on pourrait également inclure celles qui suivent⁷ :

- simulation, c'est-à-dire activités qui permettent la reconstitution de situations réelles.
- jeux de rôles, c'est-à-dire techniques suivant lesquelles les participants sont appelés à jouer un rôle dans une situation donnée ;
- brainstorming, c'est-à-dire la collecte, le classement et le recensement d'idées par les apprenants sur un sujet donné ;
- dramatisation, c'est à dire l'adaptation théâtrale d'un sujet ou d'un événement ;
- création d'un matériel pédagogique ou autre sous forme électronique et imprimé par les apprenants eux-mêmes ;
- activités liées à la planification, à l'organisation et au déroulement d'une recherche, d'une discussion ou d'une journée sur des sujets qui intéressent les apprenants ;

⁷ Comme le soutient Δεδούλη (2002, p. 152) en ce qui concerne les activités d'apprentissage de vécu –ainsi que pour les activités d'apprentissage actif - «ce n'est pas seulement le type d'une activité qui la range dans la catégorie d'apprentissage de vécu mais le sentiment général qui régit la planification, l'organisation et son application, c'est-à-dire la façon dont elle est évaluée dans le déroulement général de l'éducation.

- visites des lieux de promotion de la culture comme les musées, les bibliothèques, les monuments, les établissements culturels etc.

Sur le schéma suivant figurent les étapes progressives qui emmènent à l'apprentissage actif.

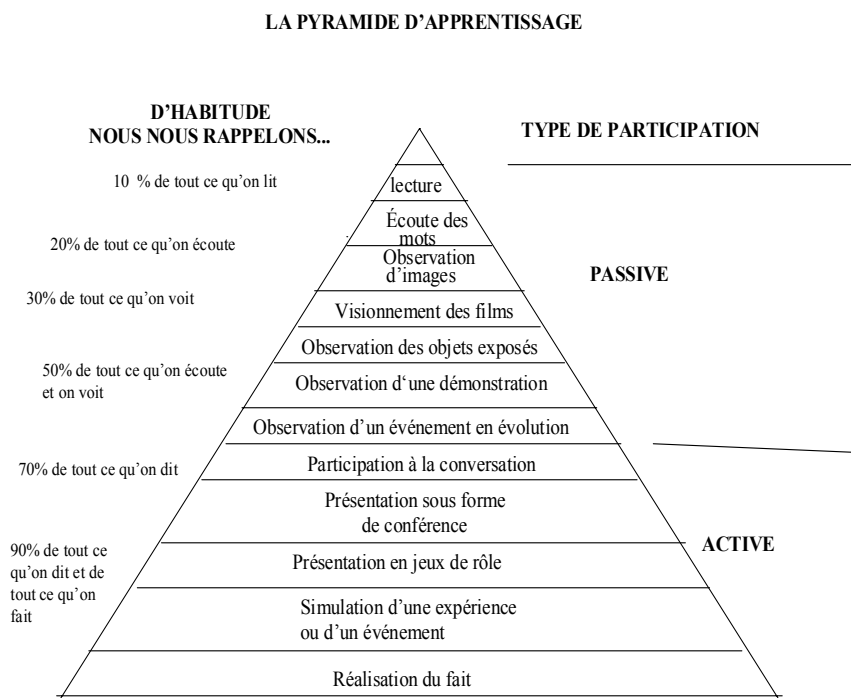


Schéma emprunté à B. Miller 2002, p. 97, traduit par nous-même.

En guise de conclusion

Pour que les apprenants aient un rôle actif dans le processus d'apprentissage lors du déroulement des activités susmentionnées, il serait bon de prévoir un support auquel tout le monde pourrait participer, s'exprimer librement, prendre des initiatives, communiquer et travailler en groupe. Ce besoin devient plus impératif à partir du moment où l'école n'apporte pas souvent ce type d'approches didactiques qui contribuent au développement de réflexes de connaissances et d'émotions. D'ailleurs, les apprenants ne sont habitués qu'à récolter des informations et des connaissances grâce à des moyens didactiques plus traditionnels.

Bibliographie

- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, *Strasbourg, Didier, Conseil de l'Europe*.
- *Calliabetsou – Coraca P., 1995, La Didactique des Langues de l'Ere A – Scientifique à l'Ere Scientifique. Athènes, Ed. Eiffel.*
- *Chryssochoos I., Chryssochoos N., Thompson I., 2002, The Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language with Reference to the Crosscurricular Approach and Task-Based Learning, Athens, The Pedagogical Institute.*
- *CLICNET, consulté le 10 septembre 2003, disponible sur : [http : //www.ratp.fr](http://www.ratp.fr)*
- *Fotiadou Th., septembre 2003, Interdisciplinarité et pédagogie de projet, Contact, No 23, 51 – 54.*
- *Miller B., 2002, Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη, μτφρ. Αποστόλου Φ., Θεσσαλονίκη, Κέντρο UNESCO.*
- *Δεδούλη Μ., 2002, Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, No 6, 145-159.*
- *Καφετζόπουλος Κ., Φωτιάδου Τ., Χρυσόχοος Ι., 2002, Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, No 6, 190 – 204.*
- *Κλεάνθους – Παπαδημητρίου Μ., 1952, Η Νέα Αγωγή – Θεωρία και Μέθοδοι, Αθήνα.*
- *ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002,. Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.*
- *Χρυσσαφίδης Κ., 1994 Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Αθήνα, Gutenberg.*

La poésie, une histoire belge

1. De l'écriture à la lecture

«Bradley dit qu'un des effets de la poésie devrait être de nous donner l'impression non pas de trouver quelque chose de nouveau mais de nous rappeler quelque chose d'oublié. A la lecture d'un beau poème nous pensons que nous aussi nous aurions pu l'écrire, que ce poème préexistait en nous.» (BORGES, J.L., *Conférences*, Paris, Gallimard, coll. «Folio Essais», 1986, p.91)

D'où deux notions fondamentales pour toute approche de la poésie en classe :

La nécessité de **se retrouver dans le poème**

La nécessité de **s'identifier au poète**

«Si ceux-ci (les textes littéraires – poétiques ou autres) vous plaisent, très bien, et s'ils ne vous plaisent pas, laissez-les car l'idée de la lecture obligatoire est une idée absurde : autant parler de bonheur obligatoire.

Je crois que la poésie est quelque chose qu'on sent, et si vous ne sentez pas la poésie, la beauté d'un texte, si un récit ne vous donne pas l'envie de savoir ce qui s'est passé ensuite, c'est que l'auteur n'a pas écrit pour vous. Laissez-le de côté car la littérature est assez riche pour vous offrir un auteur digne de votre attention ou indigne aujourd'hui de votre attention mais que vous lirez demain.» (BORGES, o.c. p. 112)

D'où deux autres notions fondamentales pour l'approche de la poésie en classe :

La notion de *plaisir* et de recherche d'un *bonheur*

Enseignant et apprenant sont des initiateurs au plaisir.

Mais comment comprendre et comment lire un poème ?

«La grande vérité (...), c'est que comprendre un poème ce n'est pas l'analyser, armé de dictionnaire et de grammaires, comme ferait un savant à lunettes dans son laboratoire. Comprendre, c'est aimer. Et comment aime-t-on quelqu'un ? Non pas en se disant, le doigt au menton : cette personne mesure tant, pèse tant, elle a les yeux de telle couleur, donc je l'aime ! Pardi, on aime quelqu'un sans trop savoir pourquoi, c'est tout un ensemble : en raison de sa silhouette, de sa manière de marcher, du timbre de sa voix, de

ses mystères – surtout pour ses mystères. Voilà, comprendre un poème c’est accepter ses mystères, accepter de ne pas tout comprendre, qu’il porte en lui des choses qu’on ne comprendra peut-être jamais.

[...]

Comprendre un poème ce n’est pas nécessairement être capable d’en parler. Plus on aime, moins on trouve, le plus souvent, les mots pour le dire. L’émotion suffit pour savoir qu’on se comprend. René Char le savait bien qui nous avertissait : « Dans mon pays, on ne questionne pas un homme ému. »

Mais pour comprendre le poème, avoir cette émotion et ce trouble qui prouvent qu’on a compris si peu que ce soit le poème, il faut un effort, lire avec tout son être, intensément : avec son intelligence, son esprit, son cœur, son âme, ses tripes, ses yeux et ses oreilles, avec ses souvenirs et ses espoirs secrets. [...] Ecoutez ce que dit Yves Bonnefoy (les poètes sont nos meilleurs guides) : « Le lecteur de la poésie n’analyse pas, il fait le serment à l’auteur, son proche, de demeurer dans l’intense. » Voilà : soyez intense, quelques minutes, le temps de la lecture d’un poème et vous comprendrez nécessairement, s’il y a quelque chose à comprendre pour vous.

Les sens du poème ne sont pas seulement dans le poème mais en vous autant que dans ses mots. Il faut converser avec la poésie et dans cette conversation intérieure vous avez tous les droits : ceux de l’amour, de l’antipathie, de la colère, du refus, de l’incompréhension. N’ayez peur ni du contresens ni de l’erreur : où est le gardien-chef qui vous dressera un procès-verbal ? Et au nom de quelle loi ? Nul au monde, et surtout pas le plus savant professeur d’université, ne détient la vérité d’un poème. Il n’y a de vérité que celle qui vous importe et qui vous aide à mieux vivre et à mieux vous comprendre. » (SIMEON, J.-P., *Aïe ! Un poète*, Paris, Seuil, 2003)

1.1. A la découverte poétique de la Belgique

En mon pays ...

- 1 En mon pays de presque France
entre Allemagne et Néerlande
avec mon patois paysan
ma langue issue du vieux latin
je reste debout comme un chêne
et ceux qui viennent des USA
veulent me faire oublier mes plaines
et mes collines et mes bois
et la Semois et puis la Meuse

et la brume et le plein brouillard
et la pluie qui est amoureuse
de mes toits qui s'endorment tard.

Julos Beaucarne

Avec la mer du Nord pour dernier terrain vague
Et des vagues de dunes pour arrêter les vagues
Et de vagues rochers que les marées dépassent
Et qui ont à jamais le cœur à marée basse
Avec infiniment de brumes à venir
Avec le vent de l'est écoutez-le tenir
Le plat pays qui est le mien.

2

Avec des cathédrales pour uniques montagnes
Et de noirs clochers comme mâts de cognac
Où des diables en pierre décrochent les nuages
Avec le fil des jours comme unique voyage
Et des chemins de pluie pour unique bonsoir
Avec le vent d'ouest écoutez-le vouloir
Le plat pays qui est le mien.

Avec un ciel si bas qu'un canal s'est perdu
Avec un ciel si bas qu'il fait l'humilité
Avec un ciel si gris qu'un canal s'est perdu
Avec un ciel si bas qu'il faut lui pardonner
Avec le vent du nord qui vient s'écarteler
Avec le vent du nord écoutez-le craquer
Le plat pays qui est le mien.

Avec de l'Italie qui descendrait l'Escaut
Avec Frieda la blonde quand elle devient Margot
Quand les fils de novembre nous reviennent en mai

Dansez les fleurs, chantez les nids
Tout ce qui vient du ciel est béni.
De ma bouche elle approche
Ses lèvres humides de fraises des bois
Rit, et me touche,
Partout à la fois,
De ses milliers de petits doigts
Sur des tapis de fleurs sonores,
De l'aurore jusqu'au soir,
Et du soir jusqu'à l'aurore,
Elle pleut et pleut encore,
Autant qu'elle peut pleuvoir.
Puis, vient le soleil qui essuie,
De ses cheveux d'or,
Les pieds de la Pluie.

Charles Van Lerberghe

Les villes qui font rêver...

5 C'est une petite ville
 qui tourne autour
 de son unique clocher.

Les boutiques portent
Des noms qui font rêver :

Aux quatre pingouins
Au bel alibi
A l'orange bleue
La table de riz
Clos des Capucins.

La petite ville
est une île

entourée de champs.
Les épis font des vagues,
le colza mange le soleil,
le lin se cache
sous le manteau de la Vierge.

Côté cour, côté jardin,
quelques cités ont poussé
dans les prés.
C'est là, parmi
Les oiseaux, les roses et les lupins,
dans des maisons
de sucre et de biscuit,
que se cultivent les enfants-fruits.

Anne-Marie Derèse

C'est une ville qui n'existe pas,
Où les animaux vivent dans les rues.
Les souris s'amuse sur le dos des chats.
Les lièvres jouent avec les tortues.

6

Il y a des puces sur les éléphants
Dans le magasin de porcelaine.
Pour le restaurant les poules ont des dents
Et dans la piscine nagent des baleines.

Puisque les tigres ne sont plus jaloux,
Ils s'en vont danser au bal des grenouilles.
Dans la bergerie près des jeunes loups
Un rat vend de la soupe à la citrouille.

En uniforme et casque de pompier

La girafe peut brûler les feux rouges.
Le lapin montre au renard son terrier.
L'ibis se déguise en chaperon rouge.

Si les marmottes dorment à l'hôtel,
Les huîtres bâillent dans le parc à l'ombre
Les ours ne vendent pas leurs pots de miel
Aux ânes toujours vêtus de gris sombre.

Une hirondelle parle du printemps.
Un corbeau partage tout son fromage.
Quelques escargots prennent du bon temps :
Ce sont les canards qui font le ménage.

C'est une ville au fond de l'univers,
Qui n'a pas été faite pour les hommes.
On y est poète ... même le ver,
Qui est dans le cœur, mais pas dans la pomme.

Jacques Mercier

Au pays des doux dingues ...

7 La boussole marquait ostensiblement le Nord.
 Or voilà que celui-ci se défend d'être Nord
 et proclame à qui veut l'entendre :
 «Je suis le Sud ! Je suis le Sud !»
 d'une voix forte et caverneuse.

 Le Sud, écrasé de chaleur, se tait,
 les oreilles saturées de cigales
 et la mémoire de pastis.

 - C'est celui qui l'a dit qui l'est »,

souffle, anonyme et fluette,
une voix venue de l'Est.

Dans l'indifférence générale,
le Nord révolté a bouleversé la Rose des Vents.
Et personne n'a sorti sa boussole
pour le remettre à sa place !

Béatrice Libert

Ton temps têtù te tatoue **8**
T'as-ti tout tu de tes doutes ?
T'as-ti tout dû de tes dettes ?
T'as-ti tout dit de tes dates ?
T'a-t-on donc dompté ton ton ?
T'as-ti tâté tout téton ?
T'as-ti tenté tout tutu ?
T'es-ti tant ? T'es-ti titan ?
T'es-ti toi dans tes totaux ?

Tatata, tu tus ton tout. **Norge**

9 Ceci est une stalagmite mite mite mite
dit un jour jour jour
Victor Ictor Ictor Ictor
Hugo Hugo Go Go Go

(à la grotte grotte otte otte)
de Han de Han de Han

Mais n'est-ce pas à Han han han
qu'on entend tend tend
encor cor cor cor

L'écho d'Hugo Go Go Go ?

Théodore Koenig

Le bestiaire enchanté

10

Les papillons analphabètes
Me sont d'un grand enseignement,
Mais j'écoute aussi d'autres bêtes
Qui disent le monde autrement

Un merle seul a pu m'apprendre
Les suavités du matin
Et j'ai vu tous les feux du tendre
Briller dans un œil de mon chien.

Comment me priver des sabots
Du cheval, de l'âne, hautes races,
Pour ouïr les siècles qui passent
En leur musique de galops ?

Non, je n'oublierai ni la mouche,
Ni le chat, fripons de toujours,
Qui savent si bien ruser pour
Me joindre jusque sur ma couche !

Enfin si je retourne aux hommes,
C'est que je suis, c'est que vous êtes,
Ô folles bêtes que nous sommes,
L'engeance qui fait les poètes. **Norge**

11

Le chat ouvrit les yeux,
Le soleil y entra.

Le chat ferma les yeux,
Le soleil y resta.

Voilà pourquoi, le soir,
Quand le chat se réveille,
J'aperçois dans le noir
Deux morceaux de soleil.

Maurice Carême

12

En breton, pour dire « La jument blanche »,
on dit : « Ar gazeg wenn ».
En arabe, on dit : « El fâras lè bêda ».
En anglais, on dit : « The white mare ».
En esquimau, on ne dit rien parce que chez eux
il n'y a pas de juments blanches.
En espagnol, on dit : « La yegua blanca ».
En flamand, on dit : « De witte merrie ».

Comme vous pouvez le voir
toutes ces juments sont très différentes.

Mais ce sont toutes des juments blanches.

Paul André

K.K.O.

13

Un kangourou
En kimono kaki
Faisait du karaté
Sur un kiosque de kermesse
Avec un koala
Et un kakatoès.

Les kilos du kangourou,
Les kilos du koala,
Le bec du kakatoès
Ont fini par faire un trou
Dans le kiosque de kermesse.

Et quand le kiosque craqua,
Kakatoès, koala,
Kangourou en kimono
Furent tous trois mis K.O.

Pierre Coran

14 Le kaki dit au kiwi,
D'un petit ton réjoui,
D'un petit ton délicat :
«Nous portons des noms en «k».
Soyez l'ami du kaki.»
Et d'un petit air exquis,
D'un petit air ébloui,
Conquis, le kiwi dit oui. **Luciennes Desnoues**

Trouble, émoi et romance ...

Nuit blanche

15

Maintenant que l'hirondelle dans son nid
dort
que l'avion dans son hangar
dort
que le soleil dans son nuage
dort
que l'arbre rouge et l'arbre vert

dorment
que le chat blanc et le chat noir
dorment
que le vent chaud et le vent froid
dorment

pourquoi mon cœur
ne dort-il pas

Valère Coopmans

Rien qu'un petit bonheur, Suzette,
Un petit bonheur qui se tait.
Le bleu du ciel est de la fête ;
Rien qu'un petit bonheur secret.

16

Il monte ! C'est une alouette
Et puis voilà qu'il disparaît ;
Le bleu du ciel est de la fête.
Il chante, il monte, il disparaît.

Mais si tu l'écoutes, Suzette,
Si dans tes paumes tu le prends
Comme un oiseau tombé des crêtes,
Petit bonheur deviendra grand.

Norge

Le soleil qui se lève
Et caresse les toits
Et c'est Paris le jour
La Seine qui se promène
Et me guide du doigt
Et c'est Paris toujours
Et mon cœur qui s'arrête

17

Sur ton cœur qui sourit
Et c'est Paris bonjour
Et ta main dans ma main
Qui me dit déjà oui
Et c'est Paris l'amour
Le premier rendez-vous
A l'île Saint-Louis
C'est Paris qui commence
Et le premier baiser
Volé aux Tuileries
Et c'est Paris la chance
Et le premier baiser
Reçu sous un portail
Et c'est Paris romance
Et deux têtes qui se tournent
En regardant Versailles
Et c'est Paris la France

Des jours que l'on oublie
Qui oublient de nous voir
Et c'est Paris l'espoir
Des heures où nos regards
Ne sont qu'un seul regard
Et c'est Paris miroir
Rien que des nuits encore
Qui séparent nos chansons
Et c'est Paris bonsoir
Et ce jour-là enfin
Où tu ne dis plus non
Et c'est Paris ce soir
Une chambre un peu triste

Où s'arrête la ronde
Et c'est Paris nous deux
Un regard qui reçoit
La tendresse du monde
Et c'est Paris tes yeux
Ce serment que je pleure
Plutôt que ne le dis
C'est Paris si tu veux
Et savoir que demain
Sera comme aujourd'hui
C'est Paris merveilleux

Mais la fin du voyage
La fin de la chanson
C'est Paris tout gris
Dernier jour, dernière heure
Première larme aussi
Et c'est Paris la pluie
Ces jardins remontés
Qui n'ont plus leur parure
Et c'est Paris l'ennui
La gare où s'accomplit
La dernière déchirure
Et c'est Paris fini
Loin des yeux loin du cœur
Chassé du paradis
Et c'est Paris chagrin
Mais une lettre de toi
Une lettre qui dit oui
Et c'est Paris demain
Des villes et des villages

Les roues tremblent de chance
C'est Paris en chemin
Et toi qui m'attends là
Et tout qui recommence
Et c'est Paris je reviens

Jacques Brel

18

Marie et moi, on s'aime bien.
Nous partageons nos petits pains.

Se trompe-t-elle de chemin ?
C'est moi qui la prends par la main.

Elle rit parfois pour un rien.
Je la laisse rire sans fin.

Je ne suis qu'un jeune gamin,
Mais, quand je la tiens par la main,

Je me sens brusquement capable
De tenir tête même au diable.

N'empêche que j'ai peur des chiens ;
Et si, par hasard, il en passe,

C'est toujours Marie qui les chasse.
Et c'est elle, sur le chemin,

Qui me reprend alors la main.
Marie et moi, on s'aime bien.

Nous nous sentons, dans le matin,

Les deux moitiés d'un même pain.

Maurice Carême

Tu es la saveur de mon pain, **19**
Le dimanche de ma semaine,
Tu es la ligne du destin
Que l'on peut lire dans ma main,
Tu es ma joie, tu es ma peine,
Tu es ma chanson, ma couleur
Et, dans la douceur de mes veines,
Le sang qui fait battre mon cœur. **Maurice Carême**

Prière scolaire

20

Saint Anatole
Que légers soient les jours d'école !
Saint Amalfait
Ah ! que mes devoirs soient bien faits !
Sainte Cordule
N'oubliez ni point ni virgule.
Saint Nicodème
Donnez-nous la clé des problèmes.
Sainte Tirelire,
Que grammaire nous fasse rire !
Saint Siméon,
Allongez les récréations.
Saint Espongien
Effacez tous les mauvais points.
Sainte Clémence
Que viennent vite les vacances !
Sainte Marie,
Faites qu'elles soient infinies ! **Maurice Carême**

1.2. 11 approches et stratégies de lecture différentes pour 20 poèmes

0. Au préalable : «décloisonner» le poème (et l'apprenant) par une mise en train, une mise en condition ou un «échauffement»

0.1. Activités de remue-méninges autour d'un thème lié au poème, à partir de photos, de dessins, de chansons, d'extraits musicaux

0.2. Lecture éventuelle d'un (bref) texte «apéritif» préparatoire au texte cible (ex. : prospectus touristique, extrait de journal intime, etc.)

1. Analyse traditionnelle

Dans ce type d'approche, le texte poétique est surtout considéré comme un témoignage «socio-culturel». Cela peut avoir son intérêt mais cela risque de déboucher sur un « discours sur le texte et sur l'auteur», sur une activité de décortilage du texte.

A éviter surtout : le modèle « lecture-vocabulaire- questions- synthèse écrite ».

Songer aux mots de René Char, d'Yves Bonnefoy et de Jean-Pierre Siméon, (Cf. introduction).

2. Les pistes de lecture

On va ralentir la lecture mais, en même temps, on va accorder plus d'autonomie à l'élève et permettre, si possible, le travail en mini groupes (paires, trios, etc.)Plusieurs lectures préalables (à haute voix ou silencieuses)

2.1. Etude du lexique

- Repérages → regroupement en champ sémantiques
- Ou → demander aux élèves d'établir (individuellement ou par paires) une liste de « mots clés » et comparer les listes.
- Ensuite → classement par strophes
- dégager les thèmes et la structure du poème.

2.2. Approfondissement et interprétation

Travailler sur le «comment» et le «pourquoi», sur les images, les rythmes et les sonorités.

Trouver un autre titre.

«Si vous deviez poser une question à l'auteur ou au 'je' du poème, laquelle serait-ce?»

Essayer de faire le portrait du «je» (son âge, ses activités, son présent, son passé, etc.)

Utilisable pour les poèmes :

1 2 3 4
 17 ex. : Travailler sur les « prénoms de Paris »

Paris = ? → polysémie → Paris, c'est le temps (durée, météo), l'espace (la ville, la France, ailleurs), l'amour, l'autre, nous, le bonheur, la séparation, etc.

3. Les grilles affectives / sensorielles / thématiques

Exemple :

- 2	- 1	0	+ 1	+ 2
-----	-----	---	-----	-----

Elles encouragent la prise de position de l'élève face au texte.

Elles peuvent servir de tremplin pour d'autres approches.

Il est préférable (dans certains cas indispensable) de les faire précéder d'un prétest de compréhension, tels

- un QCM
- un exercice de vérification (V / F + justification de la réponse)
- un exercice de reconstitution (remise en ordre des vers, recomposer les phrases)

Après le remplissage de la grille, passer à la mise en commun des choix.

Utilisable pour les poèmes :

2 4 14 15 16 17 18 19

4. Le vers par vers (phrase par phrase)

Stratégie où le professeur fait découvrir le poème vers par vers (soit en le notant vers par vers au tableau, soit le révélant progressivement sur un transparent) et provoque la curiosité et les hypothèses de lecture (et d'écriture).

Trop peu utilisé.

Avantages : permet de

- travailler sur la création d'un horizon d'attente, sur la formulation et la vérification d'hypothèses après chaque vers ou groupes de vers),
- ménager les surprises du texte poétique,
- travailler sur les écarts entre langue standard et langage poétique, de poétiser le langage scolaire,
- reparcourir, ensemble avec l'élève, la création du poème, car l'élève « rentre » progressivement dans le processus d'écriture
- réfléchir sur l'écriture

Limites :

- respecter une certaine transparence lexicale,
- utiliser des textes relativement courts (maximum un vingtaine de vers)

Suggestion :

S'arrêter quelques vers avant la fin du poème et demander aux élèves de produire eux-mêmes les vers manquants.

Utilisable pour les poèmes : 11, commencer par les vers 1-2 et 19.

5. Centrer sur la langue

5.1. Jeux de mots et/ou jeux d'images

Utilisable pour les poèmes : 2, 4, 5, 6, 7, 8, 13.

5.2. Jeu de rimes : exercice de closure

Utilisable pour les poèmes : 10, 11, 16, 18, 19, 20.

6. Lecture réarrangement / reclassement

On découpe le poème en strophes ou en parties sémantiquement cohérentes.

On présente le tout en désordre aux élèves qui devront le « recomposer ».

Si l'on veut, on peut y ajouter des « faux », de fausses strophes n'ayant aucun rapport avec le poème recherché.

Attention au lexique, à l'hermétisme et à la syntaxe.

Ensuite, si l'on veut, on passe à l'utilisation de grilles affectives ou thématiques.

Utilisable pour les poèmes : 1, 2, 3, 5, 6, 7, 13, 16.

7. L'usage de la paraphrase

- Compléter une paraphrase du poème (exercice de closure).
- Améliorer une paraphrase proposée.
- Choisir la meilleure de deux ou de trois paraphrases (ou interprétations) proposées et ensuite justifier le choix.

8. Simplifier et réécrire

- Activité à faire individuellement ou en petites équipes (deux ou trois élèves).

Demander aux élèves de choisir dans ce florilège un poème qu'ils aiment

Particulièrement, de le lire en barrant tous les mots qui leur paraissent inutiles ou

qu'ils n'aiment pas.. Ensuite, ils recopient ce qu'ils ont gardé en choisissant la mise en

page, la disposition qui leur convient.

9. Comparer

Proposer plusieurs poèmes permettant une confrontation.

Définir les similarités et les différences.

Choisir le poème préféré et justifier son choix.

Utilisable pour les poèmes :

- | | | | | | |
|------|----|----|----|--------------------|-----------------------------------|
| - 1 | 2 | 3 | = | « En mon pays... » | |
| - 5 | 6 | | = | « Les villes ... » | |
| - 10 | 11 | 12 | 13 | = | « Le bestiaire enchanté » |
| - 14 | 16 | 17 | 18 | = | « Troubles, émois et romance... » |

10. De l'individu à la classe

Combinaison de compréhension écrite, d'expression orale et de compréhension orale.

On propose un choix de poèmes (4 ou 5) présentant ou non une unicité de thème. Les élèves travaillent d'abord individuellement, ensuite en mini groupes (4 ou 5), enfin on rassemble toute la classe.

Individuel

Chaque élève lit et relit plusieurs fois les textes et les classe ensuite en poèmes (++), (+), (-) et (--).

Ensuite, il les relit encore quelques fois jusqu'à ce qu'il puisse formuler des raisons à son choix.

Mini groupes

Chaque membre du groupe lit, à haute voix son poème (++). Les autres essaient de deviner pour quoi il a choisi ce texte-là

Durant une mini discussion (songer à limiter le temps de parole), le groupe essaie de se mettre d'accord (par exemple par un vote ou utilisant la fréquence d'un texte retenu par les membres) sur un choix commun

Un « secrétaire », désigné par le professeur, prend note des justifications proposées par le groupe.

La classe

Chaque « secrétaire » présente le choix de son groupe.

11. La foire aux poèmes

On divise la classe en deux groupes : les « présentateurs » et les « auditeurs ».

On répartit les « présentateurs » en mini groupes de 3.

A chacun des présentateurs, le professeur remet 3 poèmes. Peuvent servir de sources, des ouvrages tels :

BALPE, J-P., BOUCHER, M., *Promenade en poésie*, Paris, Magnard, 1994

CHARPENTREAU, J, *La ville des poètes, 80 poètes contemporains, 200 poèmes inédits*, Paris, Le Livre de Poche n° 1053, 1997

CHARPENTREAU, Jacques, *Le rire des poètes, 65 poètes, 160 poèmes inédits*, Paris, Le Livre de Poche n° 1058, 1998

CHARPENTREAU, Jacques, *Les plus beaux poèmes d'hier et d'aujourd'hui*, Paris, Le Livre de Poche n° 1059, 1999

CHARPENTREAU, Jacques, *Les poètes de l'an 2000, 140 poèmes inédits de 70 poètes du XXI^e siècle*, Paris, Le Livre de Poche, n° 1062, 2000

JEAN, Georges, *Le Livre d'or des poètes – Enfants à partir de 10 ans*, Paris, Seghers, 1998

MALINEAU, Jean-Hugues, *Premiers poèmes pour toute ma vie*, Toulouse, Milan, 2003

WOUTERS, Liliane, *Ça rime et ça rame*, Bruxelles, Editions Labor, 1985

Chez FOLIO, la collection « La ville en poésie », « L'amour, l'amitié en poésie », « Le rire en poésie », etc.

Chaque présentateur choisit un des trois textes et le prépare (dégager le fil rouge, les thèmes principaux, les images, ce qu'il croit avoir compris, pourquoi il a choisi ce texte-là, etc.).

On répartit les groupes de 3 présentateurs à travers le local (l'usage d'un local assez grand – salle de gym, réfectoire, salle d'études, cour de récréation, etc. – s'impose).

Les « auditeurs » vont, par groupe de 3 également, de groupe de présentateurs en groupe de présentateurs. Ils reçoivent un exemplaire de chaque texte retenu, écoutent les explications, posent des questions et prennent des notes.

Pendant ce temps, le professeur va de groupe en groupe, sert de dictionnaire ambulant, de dépanneur, encourage, calme les hésitants et les nerveux, et note quelques fautes importantes.

A l'issue de la « foire », chaque présentateur devra rédiger un bref commentaire qui servira ainsi de devoir et qui sera copié pour les autres élèves.

Dans une autre édition de la « foire » (on peut aussi envisager une « foire aux chansons » ou une « foire aux photos ») les auditeurs joueront le rôle de présentateurs.

2. De la lecture à l'écriture

1. La récupération

On peut reprendre les « événements » et/ou les personnages du poème et les utiliser dans un récit-paraphrase ou dans une intrigue toute différente.

Exemples :

A partir des «Prénoms de Paris» (17)

Rédiger un ou deux journaux intimes (version garçon – version fille).

Composer un récit raconté par un 3^e personnage (ami, parent, rival malheureux, etc.)

A partir de «Il arrive que, ... » de M. Carême (3)

Imaginer que les chevaux racontent ce qu'ils voient ou entendent et que le paysan ne peut percevoir.

A partir de « C'est une petite ville » d'A.-M. Derèse (5)

Imaginer que vous habitez cette ville : qu'est-ce qui pourrait s'y passer.

A partir «C'est une ville qui n'existe pas» (J. Mercier) (6)

Imaginer une promenade des souris, des lièvres, des puces, etc., à travers la ville.

Imaginer la rencontre entre les souris et les tigres.

Faire raconter le bal des grenouilles par les tigres ou par d'autres participants.

D'un poème triste / mélancolique faire un poème gai / heureux

Exemple «Nuit blanche» de Valère Coopmans

2. Simplifier et réécrire

Cf. *supra*

2. Les matrices de texte et les schémas

2.1. A partir de cette matrice tirée du poème de Julos Beaucarne (1), offrir à l'élève la possibilité de travailler, de recréer le poème avec d'autres éléments / personnages.

En mon pays de presque ...
entre ... et ...
avec mon ...
ma langue ...
je reste ...

et ceux qui viennent des USA
veulent me faire oublier ...
et mes ... et mes ...
et ... puis ...
et ... et ...
et ...
de mes toits qui s'endorment tard.

2.2. Possibilités analogues avec le texte d'Anne-Marie Derèse (5).

Ou avec « Les juments blanches » (12) de Paul André. :

Ou avec « K.K.O » de Pierre Coran (13)

Ou la « Prière (litanie) scolaire de Maurice Carême (20).

3. Les mots « démarreurs »

3.1. Le poème - interrogation

Construire un poème (vers ou prose) à partir des interrogations : « Qui ? », « Que ? »,

« Pourquoi ? », « Quand », « Où ? », « Comment ? »

3.2. Le jeu des questions

Un premier élève pose, par écrit, une question commençant par « Pourquoi ». Il plie le papier de sorte qu'on ne puisse pas lire ce qu'il a écrit et le passe à son voisin. Celui-ci formule une réponse commençant par « Parce que ». Après que le papier a circulé dans le groupe ou dans la classe, on le déplie, on lit les combinaisons question-réponse et on retient les meilleures phrases.

3.3. Les mots clés

Reprendre les mots clés d'un des poèmes vus en classe et les réutiliser comme point de départ pour un nouveau poème.

3.4. Les noms de rues

Prendre une carte de ville, ou un répertoire des noms de rues, relevez les noms qui semblent intéressants (/beaux/poétiques/drôles/etc.) et les utiliser pour écrire quelques vers ou pour élaborer un récit.

4. Composer une histoire absurde

Donner un personnage (enfant, dame, monsieur, animal, etc.), un lieu, un moment et permettre de créer une histoire un peu surréaliste ou absurde.

5. Créer des personnages fantastiques

Composer des noms ou des êtres loufoques ou fantastiques (humains, animaux, etc.) à partir de mots du poème.

6. Les acrostiches

Reprendre un nom propre ou un nom commun, l'écrire verticalement et chaque lettre doit être la première lettre du premier mot du vers.

Variante : Au lieu de commencer le vers, le mot débutant par cette lettre peut figurer quelque part à l'intérieur du vers.

7. Réécrire en variant les formats

Activité de mise en page et de « déstructurations scripturale » permettant d'utiliser le traitement de texte. L'élève recopie le texte en variant les formats de lettre selon les mots ou les segments de phrases.

8. Les calligrammes

Demander aux élèves de dessiner un ou plusieurs des poèmes présentés.

Autre possibilité : les élèves écrivent un nouveau texte (poème ou bref récit) et l'utilisent pour dessiner un objet, un monument célèbre.

9. Les collages

Maria-Elefthéria GALANI, Docteur en Littérature française, enseignante à
l'Université Ouverte Hellénique

Enseigner et apprendre en interdisciplinarité

Résumé :

En milieu scolaire, on a expérimenté un projet interdisciplinaire dans le but de démontrer aux élèves qu'une notion peut parfois avoir plusieurs perspectives, et que les disciplines d'enseignement sont interdépendantes et donc se complètent et s'éclaircissent. Plusieurs stratégies pédagogiques étaient utilisées telles que le travail en équipe et en tandem ainsi que la pédagogie différenciée et l'intégration de TIC dans l'enseignement. Enfin, ce programme-pilote basé sur l'interdisciplinarité et appelé « Zone Flexible », selon le Cadre unique interdisciplinaire des programmes d'études de l'Institut Pédagogique Grec, a aidé les élèves même les plus faibles et les plus indisciplinés à développer leurs compétences cognitives, affectives et sociales.

Mots-clés :

autonomie de l'apprentissage, Cadre Unique Interdisciplinaire des Programmes d'Etudes, compétences transversales, interdisciplinarité, motivation, pédagogie différenciée, projet, nouvelles technologies (TICE), travail en groupe, zone flexible.

En milieu scolaire grec, l'interdisciplinarité fait partie d'une innovation pédagogique du Ministère de l'Education Nationale Hellénique qui s'appelle « Zone Flexible ». La « Zone Flexible » s'appuie sur le Cadre Unique Interdisciplinaire des Programmes d'Etudes (D.E.P.P.S., F.E.K. 1366, tome B') conçu par l'Institut Pédagogique Grec.

Ce cadre pédagogique aspire à la revalorisation du rôle social et culturel de l'école ainsi qu'au renforcement de l'environnement pédagogique de l'école. La philosophie de cette innovation réside dans l'approche interdisciplinaire du savoir. Elle incite l'adoption

des projets en classe et du travail en groupe et elle développe l'apprentissage créatif et le travail de recherche de même que l'esprit critique des apprenants.

L'approche interdisciplinaire se donne pour but de rendre la connaissance plus « unifiée » et moins fragmentaire et unilatérale. Cette initiative demande une certaine flexibilité de même que le relâchement des limites strictes des matières scolaires.

Cette pratique d'enseignement, centrée sur les apprenants, suscite la motivation de ceux-ci ainsi que leur participation active au processus de l'apprentissage et essaie d'associer la connaissance fournie par l'école aux intérêts de l'élève et à la vie quotidienne. La connaissance n'est plus monotone, stérile, passive mais elle prend du sens et elle cultive chez les élèves le goût de la découverte du savoir. Ainsi, elle met les apprenants sur la voie de l'autonomie de leur apprentissage (Matsaggouras, 2003, 128-129)

En classe, l'application de l'approche interdisciplinaire implique le travail en groupe et elle est assistée par les principes de la pédagogie différenciée selon laquelle l'enseignant doit être :

«attentif aux résultats, aux motivations et aux comportements des élèves. Pour aider ceux ayant le plus de difficultés, il [peut] différencier ses approches et modifier au besoin le rythme de la classe en fonction des problèmes. [Il essaie] d'agir en proposant à ces élèves des tâches et des cheminements adaptés à leurs possibilités. C'est la notion "d'aide à la tâche" ».

(Capelle et Gidon, 1994, 23)

Cela implique l'intégration au groupe de tous les élèves indépendamment de leur performance scolaire, leur sexe, leur origine nationale, sociale et culturelle. Elle impose aussi la familiarisation des apprenants avec l'utilisation des nouvelles technologies.

L'initiation à l'informatique est considérée comme un outil de base motivant, permettant de s'informer, de communiquer, de travailler dans la société actuelle. En outre, l'utilisation des nouvelles technologies facilite et soutient le rythme d'apprentissage personnel et développe l'esprit de recherche. L'objectif est de permettre aux élèves (et même à ceux en difficultés) de reprendre goût à l'école et d'améliorer leurs résultats scolaires (Palmade, 1953, 96-98).

Grâce aux multimédias, les élèves se sentent plus à l'aise, puisqu'ils peuvent travailler seuls ou en tandem sans avoir la peur de l'erreur ou de la critique de la part du professeur ou même de toute la classe.

Projets de développement scolaire

« Afin de donner l'initiative aux élèves et les laisser travailler librement, à leur rythme, on peut leur proposer des projets à réaliser, en classe et hors de classe, dans le courant de l'année. Il est cependant préférable que les projets soient réalisés en dehors de la classe ».

(Capelle et Gidon, 1994, 24)

Ces projets, susceptibles de varier en fonction des goûts et des compétences des intéressés, peuvent être individuels ou collectifs, très simples ou plus complexes.

« Les projets exigent un travail sérieux, librement consenti si le thème est proposé par l'élève lui-même. Ils doivent être créatifs en termes de contenu et de rédaction. Les apprenants ne doivent pas considérer le projet comme une tâche imposée, mais il s'agit pour eux de prendre conscience de ce qu'ils peuvent réaliser avec ce qu'ils ont appris ».

(Capelle et Gidon, 1994, 24)

Chaque projet vise le développement des compétences transversales des élèves :

- encouragement de l'initiative personnelle
- développement de la réflexion, de la responsabilisation et de l'autonomie de l'apprenant
- valorisation de l'image de soi, développement de la confiance en soi et du dépassement de soi.
- la tolérance et ouverture de l'esprit
- construction d'un nouveau rapport au monde, à un collectif de travail.
- acquisition de techniques et de savoirs spécifiques.

Le choix des projets interdisciplinaires se réalisent ayant pour critères : a) l'implication de plusieurs matières scolaires et b) le rapport des sujets choisis avec la vie quotidienne et le programme d'études scolaire.

Ce sont les élèves qui proposent les sujets à traiter selon leurs intérêts, leurs expériences personnelles et l'actualité locale et mondiale. Les matières impliquées peuvent appartenir à la même famille (langue, histoire, éducation sociale et politique, etc.) ou elles peuvent faire partie de groupes différents (biologie, éducation religieuse, informatique, etc.).

Grâce à la « dynamique de groupe » (Resweber, 1986, 54-55), les élèves recueillent leur matériel, l'évaluent, le classifient et ils s'efforcent de le relativiser avec le reste de leurs "trouvailles". A la fin, ils choisissent de quelle façon ils vont présenter leur travail (exposé oral, écrit ou d'autres façons) à leurs camarades ou même à toute l'école.

Evaluation

L'école ne doit pas être seulement un centre de formation classique qui fournit aux élèves les connaissances de base. Au contraire, elle doit aider les apprenants à prendre suffisamment confiance pour reconnaître, révéler les qualités particulières à chacun, puis les conduire à exprimer celles-ci dans la société pour y trouver leur place.

Il nous faut réfléchir à une évaluation pratiquée au double sens de « mesurer la valeur » et « donner de la valeur », c'est à dire comme moyen de mesurer une progression et comme mise en valeur d'une pratique à la fois.

L'évaluation des travaux interdisciplinaires réalisés s'effectue de plusieurs points de vue : « originalité, créativité, importance du travail fourni, présentation, correction linguistique » (Capelle et Gidon, 1994, 25). On évite l'évaluation à partir des tests et on s'efforce d'aider au besoin les élèves en cours de réalisation, en corrigeant un premier résumé ou article par exemple. On évalue enfin plusieurs habiletés : capacité à s'investir dans le projet de façon continue, capacité à utiliser les outils théoriques pour expliciter les faits de terrain, participation active dans et en dehors de la classe (recueil des données, enquêtes à mener), communication à la classe. Avant tout, on essaie de leur apprendre à s'autoévaluer (Frey, 1998, 66-67).

En même temps, pour être capable de faire le bilan de notre projet interdisciplinaire, il est nécessaire que les professeurs responsables du programme tiennent un journal analytique de toutes les séances pédagogiques suivant les rubriques suivantes :

- les sujets traités
- les objectifs visés (cognitifs, affectifs, psychomoteurs)
- le matériel utilisé
- les pratiques pédagogiques adoptées
- la description du climat pédagogique en classe
- les problèmes rencontrés
- le bilan des résultats obtenus

Etude de cas

Dans un collège de la province grecque (Gymnase Karamouzeio d'Astakos) et pendant trois mois, on a mis en œuvre un projet interdisciplinaire dans le cadre institutionnel de la « Zone Flexible ». Le sujet était choisi par les élèves eux-mêmes (un groupe de 20 élèves de la deuxième classe du collège) et inspiré d'un sujet d'actualité, les Jeux Olympiques.

La logique de projet était la suivante : en dehors des cours, de la confrontation aux situations de travail, les élèves avaient la possibilité de participer à un projet de deux heures par semaine. En plus de la recherche de cohérence interdisciplinaire pour une meilleure maîtrise des savoirs fondamentaux, l'objectif était de mobiliser les élèves,

éveiller leur intérêt et motiver leur participation active ainsi que de remédier le plus possible aux différences, cognitives et affectives, du groupe choisi.

Plusieurs stratégies pédagogiques étaient utilisées par l'équipe de professeurs-animateurs du projet (professeurs de français, anglais, informatique, histoire-géographie, éducation physique, éducation olympique) telles que le travail en équipe et en tandem ainsi que la pédagogie différenciée. En outre, l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement ainsi que l'initiation à la recherche et à la documentation ont joué un rôle primordial puisque tout au long de la réalisation de ce projet les nouvelles technologies ont fourni aux élèves impliqués un outil attractif, motivant et riche en informations.

Pour ce faire, on a utilisé la salle informatique de l'école, composée de 10 postes informatiques où les élèves travaillaient notamment en tandem et en général, on a essayé d'organiser la classe en cercle afin de favoriser le travail en équipe. Le travail en commun a contribué de façon décisive au développement des compétences sociales des élèves et au renforcement de l'interaction au sein du groupe-classe (Calliabetou-Coraca, 1995, 245-248).

Résultats

Du point de vue de l'élève :

ce projet interdisciplinaire ayant été pratiqué avec un groupe de 20 élèves (mauvais et bons, disciplinés et non disciplinés) l'innovation a reçu un accueil très favorable. Les élèves s'étaient passionnés pour les moments d'activités hors les murs que demandait la conduite du projet mais les travaux écrits réalisés après coup étaient décevants. Au début, il y avait une certaine difficulté pour les élèves à opérer des liens d'une matière à l'autre, à lier théorie et pratique et surtout à collaborer harmonieusement mais progressivement, les élèves se sont responsabilisés, ont acquis une certaine autonomie et ont découvert leur propre rythme d'apprentissage. En plus, ils ont augmenté leur confiance, ont amélioré leur comportement et leur autodétermination dans et en dehors de l'école.

Par ailleurs, les comportements positifs des élèves les plus faibles et les plus indisciplinés observés dans le cadre du projet n'ont pas persisté jusqu'à la fin de l'année, du moins pour le reste des enseignements. Néanmoins, nous avons ponctuellement obtenu l'investissement des élèves les moins scolaires !

Du point de vue de l'enseignant :

on mesure ce que cela requiert de la part des enseignants tant que du point de vue des compétences directement impliquées dans l'enseignement que du point de vue pédagogique :

- concevoir de tâches et des contenus pertinents

- veiller à une présentation claire du travail à réaliser : objectifs et instructions concrets, distribution judiciale et effective du travail en groupes ou en tandem (Bérard, 2000, 106-107)
- assurer la correction du travail fourni (activités, données tirées de l'enquête)
- « rassurer et encourager les apprenants qui paraissent avoir des difficultés » (Patéli, 2000, 162)
- « intervenir gentiment mais fermement » s'il y a des problèmes ou des attitudes agressives de la part des apprenants les plus forts (Patéli, 2000, 162)
- apprendre aux élèves à s'entraider et à respecter l'un l'autre.

Toutes ces compétences diversifiées, demandées à l'enseignant, le transforment en enseignant-tuteur, enseignant-conseiller, enseignant-guide et elles nécessitent la participation fréquente et régulière à des groupes de travail, d'analyse de pratiques, de régulation/bilan. Elles se nourrissent également d'un travail d'innovation contrôlée et de recherche qui s'appuie sur des stages et des séminaires pédagogiques. La situation interdisciplinaire n'est pas simple mais elle est provocante et ambitieuse. Ainsi, faut-il oser si on veut échapper à la monotonie de l'école traditionnelle.

Bibliographie

- Bérard E., 2000, Développement des compétences à l'oral, *Unité 2, Patras, E.A.P.*
- Calliabetou-Coraca P., 1995, La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique, *Athènes, Eiffel.*
- Capelle G. et Gidon N., 1994, Fréquence Jeunes 2, *Guide du professeur, Paris, Hachette.*
- Δ.Ε.Π.Π.Σ., Φ.Ε.Κ. 1366, τ.Β'.
- Frey K., 1998, Η μέθοδος Project, *Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.*
- Ματσαγγούρας Η., 2003, Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, *Αθήνα, Γρηγόρης.*
- Palmade G., 1953, Les méthodes en pédagogie, *Paris, P.U.F.*
- Patéli M., 2000, Développement des compétences à l'oral, *Unité 3, Patras, E.A.P.*
- Resweber J.-P., 1986, Les pédagogies nouvelles, *Paris, P.U.F.*

Sophia HATZILAMBROU, Vasiliki LIMNIATI, Professeurs de FLE à l'École
gréco-française des Ursulines

*La «poésie» de l'activité moderne parisienne dans « Au
Bonheur des Dames » de Zola*

Résumé :

Dans le cadre de l'approfondissement littéraire de la diversification des approches pédagogiques tout en pratiquant l'interdisciplinarité de l'enseignement du FLE, nous proposons un atelier de motivation des apprenants en analysant les diverses facettes du roman naturaliste de Zola « *Au bonheur des Dames* ».

A cet effet, nous avons l'intention de prouver qu'une œuvre littéraire se prête à une explication audio-visuelle, culturelle, interdisciplinaire, civilisationnelle ou autre, qui pourrait même inciter à créer un intérêt croissant, concernant tous les niveaux de l'apprentissage, qu'il s'agisse du lycée hellénique ou d'une école de langue.

Mots-clés :

1. Pour Zola : triple mécanisme mis en œuvre dans les nouvelles techniques de vente : financier, commercial, passionnel. 2. Mouret et le désir de conquérir. 3. Pour Zola, la publicité est un outil communicatif. 4. Le grand magasin est le temple de la modernité. 5. Mutation sociologique, économique à travers une typologie de personnages. 6. Grand et petit commerce : une lutte sans merci. 7. Morale du commerce : rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme. 8. *Au Bonheur des Dames* : l'aventure commerciale. 9. La femme : piège continu des commerçants. 10. Les performances de la machine commerciale.

Le XIX^e siècle est caractérisé par une période d'instabilité et de ruptures. Plusieurs régimes politiques se succèdent : le Consulat, l'Empire, la Restauration, la Monarchie de juillet, la Seconde République, le Second Empire, la Troisième République.

Au sein de l'instabilité générale, on note, durant la première moitié du siècle, un phénomène constant : l'engagement politique de la plupart des écrivains qui, par leurs

écrits ou leurs actions, participent à la naissance et à l'éclosion d'une idéologie de gauche.

Ce siècle est celui de la révolution industrielle. Les moyens de communication se développent et le capitalisme financier, avec la Bourse, prend une ampleur nouvelle et permet l'essor de la bourgeoisie d'affaires. La question sociale est posée. L'asservissement de l'homme à la machine et au système social, ces formes nouvelles de l'esclavage, le travail des enfants, condamné par Hugo, la déchéance sociale et morale des travailleurs révélée par Zola finissent par attirer l'attention.

Le naturalisme, un nouveau courant littéraire, se développe vers la fin du siècle. Il désigne l'expression de la vie sous toutes ses formes et à tous ses niveaux dans le but de reproduire la nature en l'amenant à son maximum de puissance et d'intensité. C'est la vérité s'équilibrant avec la science. Zola, l'écrivain le plus représentatif, inscrit le naturalisme dans le prolongement du mouvement réaliste, en opposition claire au romantisme.

Avec Émile Zola le mineur, le cheminot, la prostituée, la demi-mondaine, la vendeuse du grand magasin se côtoient et entrent en littérature aux côtés du banquier ou de l'homme politique.

L'ampleur de la révolution industrielle correspond à une transformation générale de la vie matérielle des individus et des sociétés. La population se concentre autour des grandes villes : l'agglomération parisienne en est la preuve. L'activité industrielle et surtout commerciale est intense : le signe le plus éclatant de cette réussite est l'extension des grands magasins. Zola consacre tout son roman « *Au Bonheur des Dames* » à la description de ce monde nouveau.

Depuis son arrivée à Paris, en 1858, Zola observe les mutations de la société sous l'effet des bouleversements de l'urbanisme réalisés par le baron Haussmann, le développement des grands magasins et la naissance d'une nouvelle classe sociale, celle des ouvriers. Zola vit sous le second Empire et insère dans un grand nombre de ses romans l'évolution du commerce qu'il considère «un des quatre mondes» de cette nouvelle société qui se crée sous ses yeux.

En effet, « *Au Bonheur des Dames* » met en scène l'essor des grands magasins dans un quartier nouvellement construit, entre la Bourse et l'Opéra.

Ce roman de la série des **Rougon-Macquart** paraît en 1883 et Zola essaie de montrer comment cette nouvelle forme de commerce va lentement supplanter les petites boutiques du quartier. Il a d'ailleurs dit : «Je veux faire le poème de l'activité moderne [...], tout le petit commerce du quartier [...] n'est plus de [son] temps, tant pis !».

Octave Mouret, veuf de Caroline Hédouin, est à la tête du magasin Au Bonheur des Dames dont son épouse était propriétaire. Une jeune fille, Denise Baudu, orpheline,

accompagnée de ses deux frères, arrivée de province à Paris, espère travailler chez son oncle Baudu. Mais comme les affaires du vieillard vont mal, il ne peut pas l'employer. Denise est engagée dans le grand magasin comme vendeuse et connaît les dures conditions de vie au bas de la hiérarchie du magasin, tandis qu'Octave Mouret le transforme en temple moderne et colossal du grand commerce, en spéculant sur la passion des femmes pour les étoffes et la mode. Il remarque Denise et s'éprend d'elle. On la licencie à cause d'un malentendu et vit dans la misère et la pauvreté, pendant un an. Elle rencontre par hasard Mouret qui lui propose de l'embaucher de nouveau. Denise devient une vendeuse exemplaire et Mouret exige d'elle qu'elle devienne sa maîtresse. Mais, la jeune fille, à la différence des autres femmes, lui résiste bien qu'elle soit amoureuse de lui. Toute la fortune de Mouret ne peut rien contre la vertu de la jeune fille, qui se fait aimer de lui sans lui céder. Elle obtient de lui qu'il améliore les conditions de travail de son personnel et finalement accepte de l'épouser.

Zola s'est documenté sur l'histoire de la naissance des grands magasins. Dès 1820, naît à Londres le magasin polyvalent : le bazar. Puis, apparaît le magasin de «nouveau-tés» comme **La Belle Jardinière** à Paris qui pratique, dès 1824, des prix fixes alors que le boutiquier établit son prix en fonction du client. Mais la mutation décisive du commerce en détail est liée à la naissance du **grand magasin**. Avec ses rayons multiples, ses milliers d'articles, il mise sur la vente massive, compensant ainsi le faible bénéfice unitaire (5%). La rotation du stock s'accélère : entre l'achat et la vente s'écoulent rarement plus de deux mois, au lieu d'un an pour le petit commerçant. Cela évite l'immobilisation d'un capital qui ne rapporte rien. L'importance des commandes permet d'obtenir des rabais auprès des fournisseurs. L'autonomie de chaque rayon, la rémunération partielle des employés à la guelte (=prime accordée aux employés de commerce en fonction des ventes qu'ils réalisent) stimulent le personnel assujéti à une stricte surveillance. De nouvelles techniques sont introduites pour attirer les acheteurs : échange de la marchandise, soldes, publicité.

Le grand magasin apparaît simultanément aux États-Unis, en France et en Angleterre. A New York, **Woolworth** multiplie les magasins à prix réduit. A Paris Boucicaut fonde le premier grand magasin, le **Bon Marché**, en 1852. Son succès est rapide. En 1856, un marchand ambulant crée le **Bazar de l'Hôtel de Ville** (BHV), en 1865, un employé du **Bon Marché**, le **Printemps**, en 1869 **La Samaritaine** précède, d'une trentaine d'années, la création des **Galerias Lafayette**. Les banquiers Fould et Pereire contribuent au lancement des magasins du **Louvre**.

Les grands magasins vont être des foyers d'innovations perpétuelles : amélioration des rapports entre clients et fournisseurs, libre circulation, échange d'une marchandise qui ne convient pas, semaines spéciales, expositions à thèmes. Les grands magasins font preuve d'audace avec la publication d'affiches, catalogues, calendriers : c'est l'avènement de la publicité.

Les catalogues sont les vecteurs fondamentaux dans le développement de ce nouveau type de commerce. Ils représentent les vitrines des grands magasins qui n'hésitent pas à faire appel à des graphistes très connus pour en dessiner la réclame commerciale diverse et variée, faire une mise en scène élaborée et luxueuse afin de donner envie de vivre dans de pareils décors.

Le grand magasin se fait écho des revers de cette consommation : ruine des budgets familiaux, développement des vols, frustration de ceux qui n'ont pas les moyens d'acquérir les objets offerts mais inaccessibles.

Les entreprises, comme *Au Bonheur des Dames*, se développent grâce à l'autofinancement et aux émissions d'actions. Mais elles financent également leurs achats de fournitures en ayant recours au crédit. Le développement du crédit entraîne l'apparition des entreprises spécialisées dans le commerce de l'argent : les banques.

Dans le chapitre III du roman, Mouret rencontre le baron Hartmann qui dirige le Crédit Immobilier et lui explique clairement ce qu'il attend de lui. Il veut les terrains que le Crédit Immobilier fait acheter et non de l'argent. Il propose donc au baron «une association dans laquelle le Crédit Immobilier apporterait le palais colossal qu'il voyait en rêve, tandis que lui, pour sa part, donnerait son génie et le fonds de commerce déjà créé». Mais le baron ne semble guère convaincu par le génie commercial de Mouret qui a beau exposer ses nouvelles techniques de vente. Ce n'est que lorsqu'il commence à parler de la femme, de sa séduction et de son exploitation que le baron s'intéresse de plus en plus à ses propos.

La position d'Émile Zola dans «*Au Bonheur des Dames*» est changeante. Il semble être évident qu'Émile Zola avait plusieurs opinions à défendre. Il se situe tantôt du côté d'Octave Mouret, le côté du capitalisme absolu, tantôt du côté de ses opposants c'est-à-dire Baudu, Bourras et les autres représentants du petit commerce : c'est le côté plus humaniste, socialiste, pourrait-on dire. Émile Zola voyait objectivement les avantages et les inconvénients du développement des grands magasins. Et cette objectivité, cette réalité, sans détours et sans dissimulation, c'est un des nombreux aspects du naturalisme des romans d'Émile Zola. Cependant, dans le dossier préparatoire, l'auteur a exprimé une vision très capitaliste et totalement inhumaine. Au sujet des petits commerces, il a écrit : «je ne pleurerais pas sur eux, au contraire, car je veux montrer le triomphe de l'activité moderne ils ne sont plus de leur temps, tant pis !» En tout cas, Zola vit avec son siècle et il a fait du grand magasin le puissant symbole du commerce moderne. Dans «*Au Bonheur des Dames*», le grand magasin est par excellence le lieu qui représente l'époque moderne, les mutations sociologiques, les efforts pour écarter les anciennes habitudes, les progrès, les difficultés et les conséquences négatives de l'essor du commerce. Il est l'élément le plus important de la transformation économique et sociale de la seconde moitié du XIX^e siècle, à laquelle s'intéresse Zola. Le grand magasin

est un endroit qui favorise les tensions qui dominent au sein de la société française de l'époque : lutte entre grand et petit commerce, entre capital et travail, entre les employés qui sont emportés à cause du système de l'intéressement, dans une folle course à l'argent, les forts triomphant des faibles. Le grand magasin représente le monde contemporain de la concurrence, de la lutte pour la vie. La mort des petits commerçants est inéluctable face à l'implacable avidité des gros, qui est celle du capitalisme en marche. Le grand magasin avale toutes les boutiques voisines comme le *Vieil Elbeuf*. D'ailleurs, *Au Bonheur des Dames* est un magasin séduisant, lumineux, attirant et moderne si bien que nous sommes repoussés de la boutique de Baudu par les ténèbres qu'évoque la pauvreté de l'établissement.

La modernité prend une forme diverse à travers le personnage de Mouret. En effet, ce jeune homme séduisant attire par son charme et sa tactique de disposition des rayons et met les femmes à sa merci. Il emmène toute la population parisienne. Tous les traits de caractère et de personnalité dont est pourvu Mouret ne cessent de faire grandir le respect, l'admiration des lecteurs et des autres personnages du roman envers lui et envers la modernité.

Ce roman plonge le lecteur dans la «révolution industrielle». Favorisé par Napoléon III, le modernisme touche tous les domaines : l'industrie, les transports, les travaux d'urbanisation et d'assainissement de Paris, les ensembles architecturaux. La modernité est un thème essentiel dans « *Au Bonheur des Dames* ». Elle crée des tensions et des problèmes entre deux types de vie agissant sur un champ de bataille : d'un côté l'ancien et de l'autre le moderne.

Dans le chapitre VI, la modernité apparaît sous un aspect négatif : renvoyer les employés durant la morte-saison est une injustice. Cependant, le patron y voit un aspect positif : le licenciement motive les employés pour arriver à l'heure, se tenir correctement, réaliser soigneusement leur travail. De cette façon, le patron et les clients en profitent. La modernité écrase de plus les petits magasins en vue de ne faire triompher qu'un seul magasin : le magasin de nouveautés.

Cependant, la modernité a aussi son côté positif : faire disparaître tout ce qui est vétuste pour pouvoir progresser. Les emplois créés au grand magasin contribuent à enrayer le chômage. Les nombreuses primes permettent aux employés de toucher un supplément sur le salaire, ce qui entraîne une meilleure qualité de services pour que la clientèle soit satisfaite.

Le grand magasin attire par la modernité de son architecture. En effet, Mouret reprend la construction de *Crystal Palace*, gigantesque édifice de fer et de verre, une vraie prouesse technique.

Cependant, ce n'est pas seulement le grand magasin en tant qu'établissement qui séduit. Grâce aux catalogues que Mouret fait publier, aux commandes par

correspondance et surtout grâce à la publicité, ce patron plein de dynamisme cherche à s'imposer à toute la France et à l'étranger. Le pouvoir de la publicité, même durant le XIX^e siècle, avait un grand impact.

Si *l'affiche publicitaire* s'épanouit à la fin du XIX^e siècle, l'idée cependant est ancienne.

Dès l'Antiquité romaine des tablettes annonçant des ventes ou des manifestations théâtrales siégeaient près de l'album des lecteurs sur le Forum. Vers 1440, grâce à Gutenberg la publicité devient un moyen très populaire.

A partir de 1830, les réclames se multiplient dans la presse, lorsque Girardin vend un journal moins cher résultant de la publicité.

En 1880, *l'affiche* s'inscrit dans un nouveau paysage urbain bouleversé par les grands travaux d'Hausmann qui offriront leurs palissades à un affichage publicitaire sauvage.

Jules Chéret imprimeur et «père» de l'affiche moderne dessine de très nombreuses affiches monochromes ou colorées surtout pour les spectacles populaires mais aussi pour les grands magasins dans les années 1870-1880.

On arrive donc à penser que dans un Paris en pleine restructuration où l'espace est devenu un enjeu pour les spéculateurs, les techniques d'une nouvelle morale du commerce peuvent être considérées comme du «marketing».

Avec l'accroissement de la demande – surtout vers la fin du XIX^e siècle – une nouvelle entité se présente : *le consommateur* : la force motrice de tout ce mécanisme. (Bien sûr la psychologie et la mentalité du consommateur vont devenir beaucoup plus tard objet d'étude scientifique).

Plusieurs sciences se retrouvent au domaine du marketing. Les finances, la psychologie, la sociologie et la publicité qui est l'outil communicatif du marketing.

La grande époque de *l'affiche publicitaire* commence à partir de 1890. L'objectif des grands magasins est de se différencier de la concurrence, vive en cette fin de siècle, et ainsi s'expliquent les très fréquentes mentions d'expositions (tapis d'Orient, tableaux), d'agrandissements, d'inaugurations pour renouveler sans cesse la curiosité du public.

Octave Mouret puise sa puissance dans l'expansion du magasin et sa personnalité n'est pas éloignée de certains de nos «nouveaux maîtres du monde». C'est l'euphorie commerciale individuelle et collective que Zola décrit dans son œuvre : «Je veux faire le poème de l'activité moderne».

Donc, changement complet de philosophie : plus de pessimisme d'abord, ne pas conclure à la bêtise et à la mélancolie de la vie, conclure au contraire, à son continuel labeur, à la puissance et à la gaieté de son enfantement.

«Crevre pour crevre, je préfère crevre de passion que de crevre d'ennui !», prononce Mouret (p.376). «Et il raillait les désespérés, les dégoûtés, les pessimistes tous ces malades de nos sciences commerçantes, qui prenaient des airs pleureurs de poètes... au milieu de l'immense chantier contemporain» (p. 100).

En un mot, on doit aller avec le siècle, «faire du neuf» devient le mot d'ordre. C'est le règne de la marchandise et la naissance de l'économie du marché.

Cette intention optimiste qui contraste avec l'ensemble de son œuvre anticipe sur l'esprit et les actions du marketing et de la publicité. La grande puissance était surtout la publicité. (se référer à l'extrait p. 282)

Mouret, afin d'accélérer le renouvellement des stocks, la liquidation de vieilles marchandises, en fait l'objet des réclames dans la presse et sur la voie publique.

Au Bonheur des Dames (ainsi que *Bon Marché* ou *Place Clichy* et d'autres encore) structurent leurs affiches à partir d'un événement (inaugurations – nouveautés d'hiver – d'été, chapitre IX, agrandissements chapitre XIV).

Ce procédé se remarque-t-il encore de nos jours ?

Zola gratifie Octave Mouret de qualités commerciales exceptionnelles et il n'hésite pas à transformer son héros en pionnier du commerce moderne : «le premier étagiste de Paris» (p. 80), «dominateur, maître de la ville conquise» (p. 104), aménagement intérieur, baisse des prix, rendu, publicité, catalogues illustrés, instauration du prix fixe marqué sur étiquette, voitures qui portent des pancartes, primes, expositions, toutes les innovations commerciales de la fin du XIX^e siècle, trouvent leur place dans « *Au Bonheur des Dames* ».

Zola s'intéresse au commerce sous toutes ses formes en faisant alterner deux points de vue : la démarche commerciale du patron et l'effet produit sur les clientes.

Il explique le triple mécanisme mis en œuvre dans les nouvelles techniques de vente : financier, commercial et passionnel.

Au sommet, apparaît l'exposition de la femme. «La femme que les magasins se disputaient par la concurrence, la femme qu'ils prenaient au continuel piège de leurs occasions, après l'avoir étourdie devant leurs étalages» (p.111).

Zola a l'occasion de mettre en pratique des observations sur ce public féminin :

- *Madame Marty qui représente le commerce impulsif* (on peut faire une comparaison à partir des itinéraires. Le parcours de Mme Marty et de Mme Desforges dans la géographie du lieu. Images – champs lexicaux).

- *Madame de Boves et l'oubli de soi* : Le vol est perçu à la fin du XIX^e siècle comme une conséquence pathologique du grand magasin.

- **Madame Guibal ou l'art du profit** : Les grands magasins ne créent pas seulement des victimes, des esprits inventifs ne manquent pas de profiter des facilités qu'ils permettent : c'est le cas de Madame Guibal qui bien loin de se laisser exploiter, s'engouffre sans remords dans les possibilités offertes. Elle explore, par exemple, la technique du rendu avant d'en expliquer l'application à Madame Marty.

De la même façon, le salon de lecture et de correspondance qu'a observé Zola au cours de son enquête, devient un lieu de rendez-vous idéal pour rencontrer son amant.

Zola montre la place que tient désormais le grand magasin dans la vie des femmes qui «célèbrent dans cette cathédrale une nouvelle religion celle du corps, de la beauté, de la coquetterie et de la mode».

Mouret soutient sa publicité surtout par son instinct, comme la plupart des entrepreneurs de son époque. Les deux éléments qui manquent à la publicité à cette fin du siècle, ce sont : le contexte moral publicitaire et une méthode efficace et valable pour valoriser les résultats des messages.

On peut donc se demander :

- Quel est le public visé par Zola ?
- Quels sont les supports publicitaires ?
- Sur quels principes Mouret s'appuie-t-il quand il met en place cette politique publicitaire ?
- Les moyens attribués à la publicité sont-ils stables ou en évolution au cours du roman ?

On peut aussi faire la comparaison du procédé publicitaire de Mouret et de Bouthemont des *Quatre Saisons*.

On peut relever les phrases qui contiennent des procédés de style : métaphores, personnifications.

Zola présente-t-il la naissance de la publicité de manière objective ou subjective ?

N'oublions pas que l'élément moteur du roman est le *désir*, un désir d'une certaine brutalité, présenté avec crudité : désir de prendre la place de l'autre, désir de la possession amoureuse, désir de la possession de l'objet (pulsion de l'achat).

Exercice proposé : le lexique des sentiments.

Le champ lexical de la séduction peut s'appliquer aussi bien à l'aventure économique qu'à l'aventure amoureuse : les deux sont liés, Zola imposant en fait une vision très sexuée de l'évolution du commerce.

On peut donc faire la recherche suivante :

- Mouret et les mots *conquête* et *conquérir* (trouver les passages où les mots «Mouret» et «conquérir» se trouvent dans le même paragraphe.

- Qui Mouret ambitionne-t-il de conquérir ? (plusieurs réponses possibles)

- Est-il toujours présenté comme un élément dominateur du roman ?

- Est-il à son tour conquis ? Par qui ?

On arrive donc à remarquer que Zola dans l'esprit du naturalisme décrit un écosystème des passions et des forces. La machine commerciale s'emballe selon une conception darwinienne de la lutte pour la vie et la survie des plus forts.

- «Oui, c'était la part du sang, toute révolution voulait des martyrs, on ne marchait en avant que sur des morts» (p. 434).

- «Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme», c'est un peu la morale du commerce telle qu'on peut la lire si l'on met en perspective certains aspects du XIX^e siècle et plusieurs manifestations des grands magasins d'aujourd'hui.

La modernité, à tant s'ébahir d'elle-même et de ses innovations, en oublie parfois la prudence de regarder dans le rétroviseur de l'Histoire.

Au mois de mars 2001, par exemple, le grand magasin BHV a proposé une manifestation d'art contemporain du haut de ses cent quarante-cinq ans d'expérience. Cette manifestation nous incite à nous interroger sur le commerce d'aujourd'hui.

Le XXI^e siècle démeriterait-il bien moins de certaines idées du XIX^e siècle qu'on ne le pense ? Placé au cœur du Marais, son rayon «bricolage» fait le bonheur tant de «dames» que des «messieurs». Le sous-sol du magasin avec son charme poétique et son récent *Bricolo Café* est aussi un lieu de rencontres, comme l'a relaté un article du *Monde*. Ce lieu résonne avec le sens premier du mot «commerce» qui signifie «relation avec».

Ainsi pourrait-on peut-être se rappeler la phrase de Zola : «De proche en proche, le brouhaha s'élevait, devenait une clameur de peuple saluant ... (le veau d'or).

Bibliographie

- *Profil d'une œuvre, Au Bonheur des Dames, éditions Hatier*
- *Zola (Tomes I,II,III), Fayard 1999-2003, Henri Mitterrand*
- *Les Rougon-Macquart, Pocket Classiques 2003, Gérard Genyembre*
- *La Naturalisme, PUF (Que sais-je ? no 604), 1993, Alain Pagès*
- *Journal of Advertising History, Vol. 9, no 1, 1986*
- *Baltels, Robert (1976), The History of Marketing thought, 2 ed.*
- *Bourdieu, Pierre (1979, Minit), La distinction*
- *Παναγιωτόπουλος Νίκος, Πολιτισμός και Αγορά, Εκδ. Πατάκη, 2003*
- *Σαρανταέννας Θέμης, Η διαφήμιση και το marketing, 2004*

Jeanne KARRA, Argyro MOUSTAKI, Université d'Athènes

L'enseignement du FLE à travers le texte littéraire

Résumé

Nous pensons que le texte littéraire peut être réintroduit comme support d'apprentissage du français dans les classes de langue. En travaillant sur deux extraits de textes descriptifs et deux extraits de textes narratifs, nous proposons une typologie d'activités qui prennent en compte la spécificité de chaque type de texte et aident à son exploitation. Ces activités sont applicables à chaque texte de même nature.

Mots clés :

texte littéraire, texte narratif, texte descriptif, document authentique, typologie d'exercices, spécificité, interculturel, intertextuel.

Introduction

Dans cet article, nous allons plaider pour le recours au texte littéraire en classe de langue. Rappelons que le texte littéraire, banni de la classe de langue depuis les années 60 (méthodes audio-orales, audio-visuelles), est «réintégré parmi les supports d'apprentissage par les approches communicatives et réhabilité en quelque sorte par la didactique des langues » (Isabelle Gruca, 1996, 56).

Dans les années 80, la question qui s'est posée a été la suivante : que choisir pour la classe de français, un document authentique ou un texte littéraire ? ¹Plaidant pour le texte littéraire, Henri Besse 1982² et Jean-François Bourdet 1988³ mettent en cause l'authenticité des documents authentiques ne fonctionnant pas en dehors du contexte qui leur a donné naissance. Ils défendent ainsi le retour au texte littéraire en évoquant sa

¹ Pourtant on pourrait noter ici que le texte littéraire est aussi un texte authentique.

² Cité par Séoud Amor 1994, 9.

³ Cité par Séoud Amor 1994, op.cit.

polysémie, sa « dimension universelle », ce qui le rend capable de « parler à tout le monde par delà temps et espace » (Henri Besse, 1982)⁴. Séoud Amor, dans les années 90, en utilisant, dans ses classes de langue, le texte littéraire parallèlement au texte authentique, conclut que sa lecture doit être « appropriative, c'est-à-dire créatrice, dans laquelle, la culture du lecteur étranger, en l'occurrence de l'élève lui-même, doit être appréciée comme une source d'enrichissement des velléités polysémiques du texte » (Séoud Amor, 1994, 12).

Dans ce climat favorable, des manuels d'enseignement et des cahiers d'exercices (comme *L'expression française écrite et orale* ou la *Littérature progressive du français*), proposant des textes littéraires, quoique peu nombreux, ont vu le jour.

L'objectif de cette communication consiste donc en l'enseignement du FLE à travers le texte littéraire et plus précisément la littérature romanesque du 19^e siècle. Il s'agit d'apprendre la langue par la littérature et non la littérature par la langue.

Rappelons que pour le côté théorique, sans nous enfermer dans une théorie, nous avons travaillé sur les notions suivantes : a. lecture (Francine Cicurel, 1991), b. polysémie du texte littéraire (Séoud Amor 1994, 8, 10, 11), c. cohérence et cohésion (Jean-François Jeandillou, 1997), d. compétence textuelle (Robert Bouchard 1985, 65-71) - grammaire de phrase et grammaire textuelle (Michel Charolles, Bernard Combettes 1999, 76-77), e. compétence grammaticale et compétence communicative, f. éléments invariants du texte littéraire ou entailles (Isabelle Gruca 1996, 59, 384), spécificité du texte littéraire (Isabelle Gruca 1996, 384) et « littérarité » (Isabelle Gruca, 1996, 379), g. éléments intertextuels et interculturels du texte littéraire (Isabelle Gruca, 1996, 373).

Quant à la typologie de nos activités, nous avons été guidées par Robert Bouchard 1985, 65, Christian Puren, Paola Bertochini, Edwige Costanzo 1998, Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca 2003, 157-159, Jean-Michel Adam 1985, 40-41. Nous proposons ainsi des activités visant au développement : a. de la textualisation, b. de l'approche globale, c. de la compétence lexicale, d. de la compétence grammaticale, e. de la compétence intertextuelle, f. de la compétence interculturelle, g. du repérage des invariants, h. de la production personnelle.

Les activités s'adressent à des apprenants de niveau intermédiaire et aux étudiants du Département de Langue et de Littérature françaises qui pourraient ainsi, dès le début de leurs études, travailler sur le texte littéraire pour améliorer leur niveau de langue.

⁴ Cité par Séoud Amor 1994, op. cit.

I. Texte 1. *Mme Bovary* : Description d'un paysage (cf. annexe)

1. Exercice de textualisation

A. Relevez les circonstanciels et distinguez entre circonstanciels de temps et circonstanciels de lieu.

Corrigé : *circonstanciels de temps : aux premiers jours d'octobre, quelquefois ; circonstanciels de lieu : sur la campagne, entre le contour des collines, au loin, de la hauteur, à côté, sur la pelouse.*

B. Améliorez la cohérence du texte en supprimant les mots inutiles (n'empêchant pas la compréhension).

Corrigé : a. les adjectifs : la terre ~~roussâtre~~, jamais ce ~~pauvre~~ village b. les groupes prépositionnels : la terre roussâtre ~~comme de la poudre de tabac~~, fermait ~~à demi~~, c. les groupes nominaux (la tête ou son complément) : les ~~massifs d'~~arbres, dans ~~un écartement~~ des nuées, sous ~~un rayon de~~ soleil, le clocher ~~de l'église~~, les ~~hautes lignes des~~ peupliers, d. les subordonnées (ici, relatives) : jamais ce pauvre village ~~où elle vivait~~, les hautes lignes des peupliers ~~qui dépassaient la brume~~, figuraient des grèves ~~que le vent remuait~~

2. Exercice de réparation textuelle

Remplacez les blancs par les éléments convenables.

On était aux premiers jours d'..... Il y avait Des s'allongeaient à l'horizon. On les toits des avec au bord de l'eau. Elle fermait pour reconnaître sa maison. Jamais ce village où elle vivait ne lui avait paru si

Corrigé : *automne, du soleil - du vent - de la neige, peupliers, figuiers, pommiers, regardait de loin- distinguait, maisons- usines- fermes- pavillons, des barques- embarcations- pêcheurs- petits enfants qui jouaient, les paupières-les yeux à moitié-complètement les yeux, joli- beau, resplendissant.*

3. Activité visant au développement de la compétence grammaticale

Repérez les compléments du nom⁵. Par quelle préposition sont-ils introduits ?

⁵ Les passages descriptifs sont truffés de noms accompagnés de compléments ou modifiés par des adjectifs. Ces groupes nominaux sont un des invariants du texte descriptif. Pour les éléments invariants du texte descriptif cf. Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca 2003, 168 pour qui, le texte descriptif est par excellence, le texte de l'expansion nominale [...] d'où l'importance des adjectifs, des propositions relatives, etc. [...] des figures de style.

Corrigé : *le contours des collines, les toits d'Yonville, jardins au bord de l'eau, les cours de l'église, les murs de l'église, le clocher de l'église, les massifs d'arbres, les hautes lignes des peupliers, le bruits des pas.*

4. Activité de production personnelle

Décrivez un paysage que vous avez contemplé de loin en utilisant les indicateurs suivants :

On était / c'était (le lieu, le nombre de personnes, la saison). *Il faisait* (le temps). *On apercevait de loin* (énumération).

De la hauteur où on était, on distinguait..... (énumération).

Il y avait (énumération)

II. Texte 2. Mme Bovary : Description d'un gâteau (cf. annexe)

1. Exercice de textualisation

Relevez les articulateurs logiques (temporels) en vous aidant de la typographie. Complétez avec les articulateurs spatiaux (précédés par une préposition).⁶

Corrigé : articulateurs logiques (temporels) : *d'abord, puis, enfin* ; spatiaux : *à la base, au second étage, sur la plate forme supérieure, au sommet.*

2. Activité de compréhension

Aidés par les articulateurs relevés, répondez aux questions suivantes :

a. Quel est le sens de la description ? Du haut en bas ou du bas en haut ? b. Combien d'étages a la tourte ? c. Est-elle salée ou sucrée ? d. Quels sont les ingrédients de la tourte ?

Corrigé : a. du bas en haut b. 2 étages c. elle est plutôt sucrée (des ressemblances avec la tourte grecque) d. *entouré d'amandes, raisins secs, quartiers d'oranges, noisettes, chocolat.*

3. Activité visant au développement de la compétence interculturelle

Répondez aux questions suivantes :

a. Cette préparation est-elle originaire du Midi ou du Nord de la France ? b. A quelle recette grecque vous fait-elle penser ? Qui est-ce qui a préparé le gâteau ? A quelle

⁶ Une activité où on a supprimé certains éléments comme celle proposée en I. B, p.3 est indispensable ici aussi pour comprendre la décoration de la tourte.

occasion ? (d'une fête, d'un baptême, d'une noce, de la fête de nom de quelqu'un, de l'anniversaire de quelqu'un) ?

4. Activité visant au développement de la compétence intertextuelle

Comparez cet extrait descriptif avec une recette de cuisine et relevez les ingrédients utilisés. Observez les différences entre les deux textes (dans l'emploi des verbes etc.).

III. Texte 3. *Madame Bovary* : Scène entre le maître d'études et l'élève (cf. annexe)

1. Exercice de textualisation / approche globale

A. a. Observez les signes typographiques et notez vos observations.

Corrigé : a. des mots en italiques : *le nouveau (huit fois)*, *Charbobari (trois fois)*, *dans les grands*, *ridiculus sum*, des points virgules (;), des deux points (:), des points exclamation (!).

B. Repérez les dialogues ainsi que les descriptions.

Corrigé : les dialogues sont marqués par les tirets et les guillemets.

2. Activité visant au développement de la compétence lexicale

Relevez au début de cet extrait, les termes qui renvoient au vocabulaire de l'école et répondez aux questions suivantes :

a. Où cette scène a-t-elle lieu ? b. Quels sont les personnages impliqués ? c. Quels sont les indices lexicaux qui le prouvent ?

Corrigé : a. en classe b. le maître, les élèves, le nouveau, le proviseur c. *pupitre*, *maître d'études*, *proviseur*, *élève en cinquième*.

3. Exercice de textualisation

a. Faites correspondre les titres ci-dessous aux paragraphes du texte :

Titre 1 : *Les habitudes de la classe*, Titre 2 : *La description du héros*, Titre 3 : *La description de la casquette*, Titre 4 : *La confusion du héros* Titre 5 : *L'agitation de la classe*.

b. Trouvez des titres correspondant aux deux derniers paragraphes.

4. Activité visant au développement de la compétence interculturelle

Repérez les indices culturels (la scolarité en France à cette époque-là, de nos jours, la scolarité en Grèce ; vouvoiement ou tutoiement en milieu scolaire ?).

5. Activité visant au développement de la compétence lexicale

A. a. Relevez les impératifs dans cet extrait b. Avec quel personnage est lié le mode impératif ?

Corrigé : a. *Levez-vous, Débarrassez-vous de votre casque, Dites-moi, Répétez, Restez donc tranquilles* b. avec le personnage du maître.

B. Complétez le portrait du maître à l'aide des indices lexicaux que le texte met à votre disposition (lors du dialogue engagé).

Corrigé : *qui était un homme d'esprit, s'essuyant le front avec son mouchoir, d'une voix plus douce.*

C. Reformulez les phrases / parties de phrases ci-dessus.

6. Activité visant au développement de la compétence grammaticale

A. a. Repérez les phrases incises b. Observez leur place c. Quel est le temps employé dans les phrases incises ? d. Quel en est le sujet ? e. Comment évolue l'état d'âme du professeur ?

Corrigé : a. *dit le professeur (deux fois), reprit le professeur, cria le maître, demanda le professeur, fit timidement le nouveau, continuait le professeur indigné,* b. entre deux virgules ou en fin de phrase, juste après les paroles citées c. surtout le passé simple, mais aussi l'imparfait d. le professeur (sauf dans une phrase où le sujet est l'élève) e. il s'énerve petit à petit.

B. a. Quels sont les temps et les valeurs des verbes⁷ dans cet extrait.

b. Observez la morphologie du passé simple (au singulier : - verbes du 1^{er} groupe, - verbes des autres groupes) c. repérez les formes à l'imparfait.

Corrigé : a. le passé simple⁸ pour exprimer une action momentanée, mais aussi l'imparfait par rapport au passé simple pour exprimer la durée (par rapport à une action momentanée) b. verbes du 1^{er} groupe : *articula, entra, commença, il les écouta, sonna, il se leva, il la posa, il la fit tomber, il s'élança* ; verbes des autres groupes : *fut obligé, ce fut un vacarme, il se rassit, il ouvrit* ; c. verbes à l'imparfait : *étions, nous avions l'habitude, continuait le professeur, il venait de prendre dans sa toque, il ne savait s'il fallait.*

C. a. Faites des phrases selon le modèle pour exprimer l'interruption :

Modèle : *Nous étions à l'étude quand le proviseur entra.*

Nous étions quand

⁷ Selon Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca (2003, 167-168), parmi les invariants du texte narratif, «l'expression du temps occupe une place centrale».

⁸ L'enseignant saisira l'occasion, ici, d'enseigner le passé simple.

Modèle : *Ceux qui dormaient, se réveillèrent.*

Ceux qui,

b. Faites des phrases selon le modèle pour exprimer les actions suivies. Racontez ainsi une petite histoire.

Modèle : *On commença la récitation des leçons. Il les écouta. La cloche sonna.*

.....

Modèle : *Le nouveau se leva. Sa casquette tomba. Toute la classe se mit à rire. Il se baissa. Le voisin la fit tomber. Il la ramassa.*

.....

7. Activité de compréhension

Répondez par vrai (V) ou faux (F) :

- 1) Le nouveau connaît les habitudes de la classe (jeter les casquettes par terre etc.). (F)
- 2) Le nouveau tient la casquette sur ses genoux tout au long de la prière et après la prière. (V)
- 3) Les écoliers lancent d'habitude les casquettes sous les bancs. (V)
- 4) Le nouveau prononce mal son nom. (V)
- 5) Le maître comprend tout de suite le mot articulé. (F)
- 6) Le maître demande au nouveau de lui dicter, d'épeler et de redire son nom. (V)
- 7) Le nouveau, entre temps, perd sa casquette. (V)
- 8) La casquette et son nom mal prononcé sont à l'origine du rire de la classe. (V)
- 9) La punition ridiculise encore plus le nouveau. (V)
- 10) Le vrai nom du petit est Charbovari. (F)

8. Activité de production personnelle

Racontez la même histoire ou une autre histoire en utilisant les temps du passé mais en évitant le passé simple.

IV. Texte 4. *Mme Bovary* : Scène entre les amants Emma et Rodolphe (cf. annexe)

1. Activité visant au développement de la compétence lexicale / repérage

Repérez les invariants suivants des scènes de rencontre⁹ : a. regard, b. gestes c. initiative d. silence e. arrêt f. émotion.

A. regard **Corrigé** : *elle se détournait afin d'éviter son regard, Rodolphe contemplait, l'ayant considéré d'un œil amoureux et tout humide, etc.*

Question de compréhension : Qui regarde qui ?

B. gestes **Corrigé** : *Rodolphe se penchait et les retirait, Il passait près d'elle, son genou lui frôlait la jambe etc.*

Question de compréhension : Quel est le sens des gestes de Rodolphe ?

C. initiative **Corrigé** : *essayez encore, Rodolphe se mit à parler de son amour, il la saisit au poignée etc.*

Question de compréhension : Qui est-ce qui prend des initiatives ?

D. silence **Corrigé** : *il ne répondit rien, calme, sérieux, mélancolique etc.*

Question de compréhension : Pourquoi Rodolphe change-t-il d'attitude ?

E. arrêt, répétition, immobilité **Corrigé** : *elle s'arrêta (deux fois), elle répéta, elle se recula tremblante, les nénuphars flétris se tenaient immobiles etc.*

F. émotion **Corrigé** : *l'étourdissait un peu, elle respirait d'une façon saccadée, son coup blanc qui se gonflait d'un soupir, défaillante, tout en pleurs, avec un long frémissement etc.*

G. surprise. **Corrigé** : *vous me faites peur !*

2. Activité visant au développement de la compétence lexicale (reformulation)

Reformulez les phrases que vous avez relevées.

3. Activité visant au développement de la compétence interculturelle

Quel est le symbolisme du corbeau, de l'étang et des nénuphars flétris d'après vous ?

4. Activité visant au développement de la compétence intertextuelle

a. Repérez les mêmes invariants dans une scène de rencontre prise dans *Adolphe* de Benjamin Constant (A. Lagarde et L. Michard, XIXe siècle, Bordas, collection littéraire Lagarde et Michard, Paris 1969, 23-24) b. Dites ce qui fait la spécificité de l'écriture de Flaubert.

⁹ Ce sont les invariants des scènes de rencontre mentionnés par Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca 2003, 383).

5. Activité visant au développement de la compétence grammaticale

a. Transformez le discours direct en discours indirect b. Transformez le discours direct en narration

6. Activité de production personnelle

A. Parmi les éléments ci-dessous (constituants d'une autre base textuelle), choisissez-en un ou plusieurs et décrivez une autre situation d'énonciation :

où allons-nous donc ?, n'en parlons plus !, puisqu'il le faut !, vous me faites peur !, qu'aviez-vous donc ?, ne partons pas. Restez.

B. Transformez la structure narrative en décrivant la même scène mais en inversant les rôles entre l'homme et la femme (en modifiant les répliques).

Conclusion

Nous avons travaillé, à titre indicatif, sur deux textes descriptifs et deux narratifs du même auteur et nous avons proposé des activités (avec corrigé) pour chaque extrait étudié. Notre but était de donner une typologie de toutes les activités pouvant être proposées pour l'exploitation de ces textes littéraires. Ces activités présentent l'avantage de pouvoir être transposées à tout texte littéraire descriptif ou narratif, d'autres auteurs et d'autres siècles. Des correspondances entre des extraits de textes d'auteurs et de siècles différents peuvent être proposées par des activités visant au développement de la compétence intertextuelle. Un va et vient entre écritures différentes mais présentant des éléments communs (des invariants) est, ainsi, assuré, ce qui favorise la compréhension de n'importe quel texte et consolide les connaissances.

Quant à la typologie des activités proposées, nous avons constaté que c'étaient les invariants de chaque type de texte qui nous guidaient dans le choix des activités: les invariants d'un texte descriptif ont donné lieu essentiellement à des activités visant au développement de la compétence grammaticale (travail proposé sur les compléments du nom, éventuellement sur les adjectifs etc.), tandis que les invariants d'un texte narratif ont donné davantage lieu à des activités de textualisation et à des activités visant au développement de la compétence grammaticale centrées autour de la temporalité grammaticale.

Nous pensons que l'approche interculturelle peut et doit être développée et utilisée comme fil conducteur pour l'appropriation de tout texte littéraire parce que le texte littéraire, traitant de sujets universels, se prête particulièrement à cette approche. Grâce à ces activités, le lecteur étranger pourra être encouragé à entreprendre sa propre lecture et à poser un regard nouveau sur le texte.

Bibliographie

Ouvrages théoriques

- Adam J.-M., 1985, *Quel type de textes, Le Français dans le Monde*, n° 192, 39-43.
- Besse H., 1988, *Eléments pour une didactique des documents littéraires, Littérature et classe de langue*, Hatier, Lal.
- Bouchard R., 1985, *Le texte de phrase en phrase, Le Français dans le Monde*, n° 192, 65-71.
- Charolles M., B. Combettes, *Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours*, Langue française, n° 121, 76-116.
- Cicurel F., 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette autoformation.
- Cuq J.-P., Gruca I., 2003, *Cours de didactique français langue étrangère et seconde*, PUG.
- Gruca I., 1996, *Didactique du texte littéraire. Un parcours à étapes*, Le Français dans le Monde, n° 285, 56-60.
- Jeandillou J.-F., 1997, *L'analyse textuelle*, Armand Colin, Paris, Masson.
- Puren C., P., Bertocchini., E., Costanzo, 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.

Cahiers d'exercices

- Abbadie Ch., B., Chovelon, M.-H., Morsel, 2003, *L'expression française écrite et orale*, PUG : FLEM.
- Blondeau N., A., Ferroudja, M.-F., Né 2003, *Littérature progressive du français*, Clé International.

Pratiques d'enseignement

- Amor S., 1994, *Document authentique ou texte littéraire en classe de français*, ELA, n° 93, janvier-mars, 8-24.

Ouvrage de référence

- Madame Bovary [Document électronique], 1990, moeurs de province / Flaubert, Document fourni par la société Bibliopolis, (consulté le 15 novembre 2004), éd. par Claudine Gothot-Mersch. Texte source : éd. Charpentier, 1873, avec corrections; voir éd. Classiques Garnier, disponible sur : <http://www.bibliopolis.fr>

Annexe

Texte 1

« On était aux premiers jours d'octobre. Il y avait du brouillard sur la campagne. Des vapeurs s'allongeaient à l'horizon, entre le contour des collines; et d'autres, se déchirant, montaient, se perdaient. Quelquefois, dans un écartement des nuées, sous un rayon de soleil, on apercevait au loin les toits d'Yonville, avec les jardins au bord de l'eau, les cours, les murs, et le clocher de l'église. Emma fermait à demi les paupières pour reconnaître sa maison, et jamais ce pauvre village où elle vivait ne lui avait semblé si petit. De la hauteur où ils étaient, toute la vallée paraissait un immense lac pâle, s'évaporant à l'air. Les massifs d'arbres, de place en place, saillaient comme des

rochers noirs; et les hautes lignes des peupliers, qui dépassaient la brume, figuraient des grèves que le vent remuait.

A côté, sur la pelouse, entre les sapins, une lumière brune circulait dans l'atmosphère tiède. La terre, roussâtre comme de la poudre de tabac, amortissait le bruit des pas ; et, du bout de leurs fers, en marchant, les chevaux poussaient devant eux des pommes de pin tombées. Rodolphe et Emma suivirent ainsi la lisière du bois »

Texte 2

« On avait été chercher un pâtissier à Yvetot, pour les tourtes et les nougats. Comme il débutait dans le pays, il avait soigné les choses; et il apporta, lui-même, au dessert, une pièce montée qui fit pousser des cris. A la base, d'abord, c'était un carré de carton bleu figurant un temple avec portiques, colonnades et statuettes de stuc tout autour, dans des niches constellées d'étoiles en papier doré; puis se tenait au second étage un donjon en gâteau de Savoie, entouré de menues fortifications en angélique, amandes, raisins secs, quartiers d'oranges; et enfin, sur la plate-forme supérieure, qui était une prairie verte où il y avait des rochers avec des lacs de confitures et des bateaux en écales de noisettes, on voyait un petit Amour, se balançant à une escarpolette de chocolat, dont les deux poteaux étaient terminés par deux boutons de rose naturels, en guise de boules, au sommet. »

Texte 3

« Nous étions à l'Etude, quand le Proviseur entra, suivi d'un *nouveau* habillé en bourgeois et d'un garçon de classe qui portait un grand pupitre. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le Proviseur nous fit signe de nous rasseoir; puis, se tournant vers le maître d'études :

- Monsieur Roger, lui dit-il à demi-voix, voici un élève que je vous recommande, il entre en cinquième. Si son travail et sa conduite sont méritoires, il passera *dans les grands*, où l'appelle son âge.

Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'on l'apercevait à peine, le *nouveau* était un gars de la campagne, d'une quinzaine d'années environ, et plus haut de taille qu'aucun de nous tous. Il avait les cheveux coupés droit sur le front, comme un chantre de village, l'air raisonnable et fort embarrassé. Quoiqu'il ne fût pas large des épaules, son habit-veste de drap vert à boutons noirs devait le gêner aux entournures et laissait voir, par la fente des parements, des poignets rouges habitués à être nus. Ses jambes, en bas bleus, sortaient d'un pantalon jaunâtre très tiré par les bretelles. Il était chaussé de souliers forts, mal cirés, garnis de clous.

On commença la récitation des leçons. Il les écouta de toutes ses oreilles, attentif comme au sermon, n'osant même croiser les cuisses, ni s'appuyer sur le coude, et, à deux

heures, quand la cloche sonna, le maître d'études fut obligé de l'avertir, pour qu'il se mît avec nous dans les rangs.

Nous avions l'habitude, en entrant en classe, de jeter nos casquettes par terre, afin d'avoir ensuite nos mains plus libres; il fallait, dès le seuil de la porte, les lancer sous le banc, de façon à frapper contre la muraille en faisant beaucoup de poussière; c'était là le *genre*.

Mais, soit qu'il n'eût pas remarqué cette manoeuvre ou qu'il n'eut osé s'y soumettre, la prière était finie que le *nouveau* tenait encore sa casquette sur ses deux genoux. C'était une de ces coiffures d'ordre composite, où l'on retrouve les éléments du bonnet à poil, du chapska, du chapeau rond, de la casquette de loutre et du bonnet de coton, une de ces pauvres choses, enfin, dont la laideur muette a des profondeurs d'expression comme le visage d'un imbécile. Ovoïde et renflée de baleines, elle commençait par trois boudins circulaires ; puis s'alternaient, séparés par une bande rouge, des losanges de velours et de poils de lapin; venait ensuite une façon de sac qui se terminait par un polygone cartonné, couvert d'une broderie en soutache compliquée, et d'où pendait, au bout d'un long cordon trop mince, un petit croisillon de fils d'or, en manière de gland. Elle était neuve ; la visière brillait.

- Levez-vous, dit le professeur.

Il se leva ; sa casquette tomba. Toute la classe se mit à rire.

Il se baissa pour la reprendre. Un voisin la fit tomber d'un coup de coude, il la ramassa encore une fois.

- Débarrassez-vous donc de votre casque, dit le professeur, qui était un homme d'esprit.

Il y eut un rire éclatant des écoliers qui décontenança le pauvre garçon, si bien qu'il ne savait s'il fallait garder sa casquette à la main, la laisser par terre ou la mettre sur sa tête. Il se rassit et la posa sur ses genoux.

- Levez-vous, reprit le professeur, et dites-moi votre nom.

Le *nouveau* articula, d'une voix bredouillante, un nom inintelligible.

- Répétez !

Le même bredouillement de syllabes se fit entendre, couvert par les huées de la classe.

- Plus haut ! Cria le maître, plus haut !

Le *nouveau*, prenant alors une résolution extrême, ouvrit une bouche démesurée et lança à pleins poumons, comme pour appeler quelqu'un, ce mot : *Charbovari*.

Ce fut un vacarme qui s'élança d'un bond, monta en *crescendo*, avec des éclats de voix aigus (on hurlait, on aboyait, on trépignait, on répétait : *Charbovari ! Charbovari !*),

puis qui roula en notes isolées, se calmant à grand-peine, et parfois qui reprenait tout à coup sur la ligne d'un banc où saillissait encore çà et là, comme un pétard mal éteint, quelque rire étouffé.

Cependant, sous la pluie des pensums, l'ordre peu à peu se rétablit dans la classe, et le professeur, parvenu à saisir le nom de Charles Bovary, se l'étant fait dicter, épeler et relire, commanda tout de suite au pauvre diable d'aller s'asseoir sur le banc de paresse, au pied de la chaire. Il se mit en mouvement, mais, avant de partir, hésita.

- Que cherchez-vous ? demanda le professeur.

- Ma cas... fit timidement le *nouveau*, promenant autour de lui des regards inquiets.

- Cinq cents vers à toute la classe ! exclamé d'une voix furieuse, arrêta, comme le *Quos ego*, une bourrasque nouvelle. - Restez donc tranquilles ! continuait le professeur indigné, et s'essuyant le front avec son mouchoir qu'il venait de prendre dans sa toque : Quant à vous, le *nouveau*, vous me copierez vingt fois le verbe *ridiculus sum*.

Puis, d'une voix plus douce :

- Eh ! vous la retrouverez, votre casquette; on ne vous l'a pas volée !

Tout reprit sort calme. Les têtes se courbèrent sur les cartons, et le *nouveau* resta pendant deux heures dans une tenue exemplaire, quoiqu'il y eût bien, de temps à autre, quelque boulette de papier lancée d'un bec de plume qui vînt s'éclabousser sur sa figure. Mais il s'essuyait avec la main, et demeurait immobile, les yeux baissés.

Le soir, à l'Etude, il tira ses bouts de manches de son pupitre, mit en ordre ses petites affaires, régla soigneusement son papier. Nous le vîmes qui travaillait en conscience, cherchant tous les mots dans le dictionnaire et se donnant beaucoup de mal. Grâce, sans doute, à cette bonne volonté dont il fit preuve, il dut de ne pas descendre dans la classe inférieure; car, s'il savait passablement ses règles, il n'avait guère d'élégance dans les tournures. C'était le curé de son village qui lui avait commencé le latin, ses parents, par économie, ne l'ayant envoyé au collège que le plus tard possible. »

Texte 4

« A côté, sur la pelouse, entre les sapins, une lumière brune circulait dans l'atmosphère tiède. La terre, roussâtre comme de la poudre de tabac, amortissait le bruit des pas; et, du bout de leurs fers, en marchant, les chevaux poussaient devant eux des pommes de pin tombées.

Rodolphe et Emma suivirent ainsi la lisière du bois. Elle se détournait de temps à autre afin d'éviter son regard, et alors elle ne voyait que les troncs des sapins alignés, dont la succession continue l'étourdissait un peu. Les chevaux soufflaient. Le cuir des selles craquait.

Au moment où ils entrèrent dans la forêt, le soleil parut.

- Dieu nous protège ! dit Rodolphe.

- Vous croyez ? fit-elle.

- Avançons ! Avançons ! reprit-il. Il claqua de la langue. Les deux bêtes couraient. De longues fougères, au bord du chemin, se prenaient dans l'étrier d'Emma. Rodolphe, tout en allant, se penchait et il les retirait à mesure. D'autres fois, pour écarter les branches, il passait près d'elle, et Emma sentait son genou lui frôler la jambe. Le ciel était devenu bleu. Les feuilles ne remuaient pas. Il y avait de grands espaces pleins de bruyères tout en fleurs; et des nappes de violettes s'alternaient avec le fouillis des arbres, qui étaient gris, fauves ou dorés, selon la diversité des feuillages. Souvent on entendait, sous les buissons, glisser un petit battement d'ailes, ou bien le cri rauque et doux des corbeaux, qui s'envolaient dans les chênes.

Ils descendirent. Rodolphe attacha les chevaux. Elle allait devant, sur la mousse, entre les ornières.

Mais sa robe trop longue l'embarrassait, bien qu'elle la portât relevée par la queue, et Rodolphe, marchant derrière elle, contemplait entre ce drap noir et la bottine noire, la délicatesse de son bas blanc, qui lui semblait quelque chose de sa nudité.

Elle s'arrêta.

- Je suis fatiguée, dit-elle.

- Allons, essayez encore ! reprit-il. Du courage !

Puis, cent pas plus loin, elle s'arrêta de nouveau; et, à travers son voile, qui de son chapeau d'homme descendait obliquement sur ses hanches, on distinguait son visage dans une transparence bleuâtre, comme si elle eût nagé sous des flots d'azur.

- Où allons-nous donc ?

Il ne répondit rien. Elle respirait d'une façon saccadée. Rodolphe jetait les yeux autour de lui et il se mordait la moustache.

Ils arrivèrent à un endroit plus large, où l'on avait abattu des baliveaux. Ils s'assirent sur un tronc d'arbre renversé, et Rodolphe se mit à lui parler de son amour.

Il ne l'effraya point d'abord par des compliments. Il fut calme, sérieux, mélancolique.

Emma l'écoutait la tête basse, et tout en remuant, avec la pointe de son pied, des copeaux par terre.

Mais, à cette phrase :

- Est-ce que nos destinées maintenant ne sont pas communes.

- Eh non ! répondit-elle. Vous le savez bien. C'est impossible.

Elle se leva pour partir. Il la saisit au poignet. Elle s'arrêta. Puis, l'ayant considéré quelques minutes d'un oeil amoureux et tout humide, elle dit vivement :

- Ah ! tenez, n'en parlons plus... Où sont les chevaux ? Retournons.

Il eut un geste de colère et d'ennui. Elle répéta :

- Où sont les chevaux ? où sont les chevaux ?

Alors, souriant d'un sourire étrange et la prunelle fixe, les dents serrées, il s'avança en écartant les bras. Elle se recula tremblante. Elle balbutiait :

- Oh ! vous me faites peur ! Vous me faites mal ! Partons.

- Puisqu'il le faut, reprit-il en changeant de visage.

Et il redevint aussitôt respectueux, caressant, timide. Elle lui donna son bras. Ils s'en retournèrent. Il disait :

- Qu'aviez-vous donc ? Pourquoi ? Je n'ai pas compris ! Vous vous méprenez, sans doute ? Vous êtes dans mon âme comme une madone sur un piédestal, à une place haute, solide et immaculée. Mais j'ai besoin de vous pour vivre ! J'ai besoin de vos yeux, de votre voix, de votre pensée. Soyez mon amie, ma soeur, mon ange !

Et il allongeait son bras et lui en entourait la taille. Elle tâchait de se dégager mollement. Il la soutenait ainsi, en marchant.

Mais ils entendirent les deux chevaux qui broutaient le feuillage.

- Oh ! encore, dit Rodolphe. Ne partons pas ! Restez !

Il l'entraîna plus loin, autour d'un petit étang, où des lentilles d'eau faisaient une verdure sur les ondes. Des nénuphars flétris se tenaient immobiles entre les joncs. Au bruit de leurs pas dans l'herbe, des grenouilles sautaient pour se cacher.

- J'ai tort, j'ai tort, disait-elle. Je suis folle de vous entendre.

- Pourquoi ?... Emma ! Emma !

- Oh ! Rodolphe !... fit lentement la jeune femme en se penchant sur son épaule.

Le drap de sa robe s'accrochait au velours de l'habit. Elle renversa son cou blanc, qui se gonflait d'un soupir; et, défaillante, tout en pleurs, avec un long frémissement et se cachant la figure, elle s'abandonna. »

Kyriaki KARAMANOLI-KELIDOU, Formatrice TICE, Enseignement Secondaire

Valoriser l'enseignement/apprentissage du F.L.E. par la réalisation des projets interdisciplinaires (FLE, littérature grecque contemporaine, orientation professionnelle, informatique)

Résumé :

Dans le cadre des innovations pédagogiques, réaliser un projet à caractère interdisciplinaire constitue une façon parmi d'autres de donner un autre souffle à l'école en ne visant pas seulement le décloisonnement entre disciplines mais surtout et avant tout le décloisonnement entre l'école et la vie actuelle.

La démarche adoptée (travail en équipes) permet aux élèves de repenser à leurs attitudes et savoir-faire, de gérer leur incertitude et de passer ainsi de la situation de l'enseignement à la situation de l'apprentissage tout en appréhendant mieux la complexité du monde dans lequel ils vivent.

L'enseignant, pour sa part, arrive, en suivant une telle démarche, à diversifier ses pratiques pédagogiques pour mieux tenir compte de la spécificité de chaque élève, de sa méthode de travail, de ses rythmes d'apprentissage et de ses besoins et intérêts spécifiques.

C'est dans cet esprit que nous proposons la réalisation d'un tel projet, en milieu scolaire grec, associant l'assimilation des connaissances en langue étrangère au rapprochement de l'enfant aux réalités de la vie professionnelle par le biais de sa langue maternelle.

Mots clés :

Innovations pédagogiques, projet interdisciplinaire, décloisonnement entre disciplines, travail en équipes, savoir-faire.

Brève approche théorique

La pédagogie du projet se situe dans le cadre d'une pédagogie différenciée et centrée sur l'apprenant. Il s'agit d'un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation d'exprimer des envies, des besoins, des questions, des manques ou des ambitions et par la pratique d'un apprentissage *expérientiel* de le mener à trouver les moyens d'y répondre.

La réalisation d'un projet interdisciplinaire permet une approche globale du sujet traité par l'implication de différentes disciplines favorisant de cette manière le travail collaboratif, cette fois-ci, entre collègues qui remettant en cause leur manière d'enseigner se sentent ainsi plus motivés et plus efficaces. En réalité, ils vivent le projet puisqu'ils interviennent à tous les stades de sa réalisation, comme sa planification, son exécution et l'évaluation continue des résultats.

Dans le projet interdisciplinaire que nous proposons l'objectif final est de mener l'apprenant à l'acquisition des connaissances en Lé (le français) tout en le rapprochant des difficultés du monde dans lequel il vit et des spécificités linguistiques et sociolinguistiques de sa langue maternelle.

Sa réalisation suivra deux étapes y impliquant différentes disciplines comme, l'Orientation professionnelle, l'informatique, la langue française et le grec moderne.

1. De la recherche d'un emploi à l'acte langagier communicatif (Orientation professionnelle, informatique, F.L.E.) (1^{re} étape)

La conception d'un scénario pédagogique¹ du type *rallye virtuel*² réalisable via Internet et proposant des activités pédagogiques adéquates aux objectifs fixés permettra le développement, chez les apprenants, des quatre compétences (compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite) ainsi que leur initiation progressive à la thématique traitée : le monde du travail.

¹ Un scénario pédagogique présente une démarche visant des objectifs pédagogiques et l'acquisition des compétences générales ou spécifiques reliées à un ou plusieurs domaines de vie selon les modalités et les spécifications de nouveaux programmes d'études. Le scénario donne lieu à un projet, une activité particulière d'apprentissage, dont la réalisation fait appel aux ressources de l'Internet et peut-être aussi de l'imprimé, de la radio sur net, de la télévision en ligne ou du multimédia. (Extrait du site N.T.I.C.org, disponible sur : <http://www.ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html>)

² Il s'agit d'une démarche pédagogique (type de scénario) qui demande la visite des sites intéressants et attrayants et qui prévoit différentes étapes de réalisation. Pour sa réalisation, le passage d'une étape à l'autre suit un ordre logique (de la 1^{re} à la 2^e et ainsi de suite). Exemple de rallye disponible sur le site <http://peinturefle.free.fr>

1.1. Descriptif du scénario³ intitulé : Le monde du travail

Public visé : des adolescents d'un niveau intermédiaire

Objectifs généraux : la sensibilisation des apprenants sur les difficultés de la vie et plus précisément, du monde des travailleurs.

Objectifs spécifiques :

a. communicatifs : savoir lire une petite annonce, rédiger une lettre de motivation et un Curriculum Vitae, se présenter à un entretien d'embauche.

b. linguistiques : le vocabulaire du travail

c. socio-culturels : s'intégrer progressivement aux difficultés de la vie et savoir se débrouiller

Démarche adaptée : Visite des sites sur Internet. *Rallye virtuel*.

Le Web, à part sa fonction fondamentale d'une source inépuisable d'informations, intégré dans la pratique scolaire, devient un partenaire fidèle pour l'apprenant soucieux d'atteindre les objectifs pédagogiques prédéfinis. Nos apprenants, ainsi, sont invités à visiter le site <http://www.bonjourdefrance.com/n10/travail0.htm> à la rubrique « chercher un travail » et à réaliser, suivant un ordre logique, un nombre d'activités se référant aux petites annonces, la lettre de motivation, le C.V. et l'entretien d'embauche. À la fin, une mise en commun sera demandée afin de simuler des situations d'un entretien d'embauche, d'une prise de décisions ou d'une recherche d'informations.

2. Approche poétique du travail (Orientation professionnelle, grec moderne, informatique, F.L.E.) (2^e étape)

Nikos Kavvadias : L'homme, le marin, le poète bien aimé des jeunes⁴ et chanté également. Le besoin de survie et le talent ; coexistence heureuse en une seule personne qui favorise un travail à double sens. Celui sur la vie des marins⁵ et les difficultés de ce métier tout comme celui sur l'homme solitaire, le poète et l'écrivain.

³ Le scénario éducatif est la description d'un cadre d'apprentissage traitant une unité d'apprentissage concrète. Cette unité est composée d'objectifs éducatifs, de principes pédagogiques et de pratiques de classe précis (Damaskou M., 2002, ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ για τη Θεματική Ενότητα «Η τεχνολογία στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας», ΠΑΤΡΑ, Ε.Α.Π.)

⁴ Son poème intitulé « Mal du départ », de son recueil poétique MARABOUT, est enseigné en 1^{re} du 1^{er} cycle des lycées techniques et en 2^{nde} du lycée général en littérature grecque contemporaine

⁵ «...Il devait avoir cinquante ans, mais en paraissait soixante. Boiteux, le visage creusé, un corps maigre, brûlé par le feu... » (204). «...Cinquante ans, grand, pléthorique, un rose cendré sur les joues et des cernes jaunes autour de ses yeux bovins. Son double menton pendait dans l'échancrure du col montant de sa vareuse... » (210) (Extraits de son œuvre *Le Quart*, traduit du Grec et préfacé par Michel Saunier, éd. Climats)

Dans un cours de langue étrangère (le français dans notre cas) et dans le cadre d'un projet, l'enseignant va tirer le meilleur profit en proposant une série d'activités sur le personnage et son œuvre, telles que :

a. Recherche d'éléments biographiques⁶ sur Internet : Les élèves seront invités à créer leur propre site sur le poète grec, en y mettant leurs travaux, produit de leur projet, ainsi qu'un forum de discussions pour se mettre en contact avec leurs camarades dans leur pays ou ailleurs ; ils pourront échanger des idées et organiser des projets d'échanges scolaires, proposant comme sujet de travail possible l'œuvre du poète grec déjà connu à l'étranger et traduit en plusieurs langues européennes.

b. Accès à la lecture expressive et à la dramatisation : Il s'agit d'un travail systématique et attrayant sur la prononciation et l'expression orale dans le but d'aider les apprenants à :

- prendre conscience des schémas intonatifs du français
- découvrir et maîtriser leur respiration lors d'une production orale car maîtriser sa respiration c'est élargir le champ des possibilités d'expressions vocales et physiques
- utiliser la respiration dans l'émission des sons et des bruits (on prononce souvent mal parce qu'on respire mal)
- essayer, enfin, de communiquer par la lecture et avoir le souci d'être compris tout en ayant recours à tous les aspects de l'oral (accentuation, intonation, phonétique et phonologie mais également le gestuel et la proxémique)

Cette tâche nous permet de découvrir l'harmonie des sons⁷ qui jaillit à partir d'une lecture effectuée en parallèle, en grec et en français, des extraits de son roman «Βάρδια» traduit en français et intitulé « Le Quart » témoignant le travail excellent effectué par le traducteur Michel Saunier.

⁶ Plusieurs sites très intéressants sont dédiés à la vie et à l'œuvre de Nikos Kavvadias tels que : <http://www.geocities.com/kveragr>, <http://www.geocities.com/kveragr/vardia.html>, <http://www.leonteios.gr/NKavvadias/Viografia.htm> (en grec) (consultés le 23/11/2004) <http://www.agra.gr/english/32.html> (en anglais) (consulté le 23/11/2004) <http://www.stnt.org/lecture.php?i=8> (en français) (consulté le 23/11/2004)

⁷ «Trois cabanes de bambous blanchies à la chaux-Τρεις ασβεστοχρισμένες καλαμίνες καλύβες» (140-113)

« On n'entendait que le va-et-vient de la machine-Ακουγόταν το ντάκα-ντούκου της μηχανής» (68-56)

« Pire que le minerai ou la graine de lin-Χειρότερο από το μινεράλι και από το λιναρόσπορο» (26-22)

(les chiffres des pages renvoient réciproquement à la version française intitulée *Le Quart* et la version originale en grec intitulée *Βάρδια* ; c'est de cette manière que nous allons par la suite présenter tous les extraits tirés de ce roman)

c. Différentes approches de la traduction : Étant donné que la traduction est une vraie science du langage et demande des connaissances spécifiques, en milieu scolaire les tâches qui seront demandées aux élèves seront plutôt orientées vers :

1. Un travail d'initiation et de sensibilisation sur les efforts qu'un bon traducteur doit effectuer afin de «faire que ce qui était énoncé dans une langue le soit dans une autre, en tendant à l'équivalence⁸ sémantique et expressive» (Dictionnaire le petit Robert, 1974,1810).

2. L'éveil de leur créativité dans un effort d'aborder la traduction par l'humour tout en laissant parler leur intuition loin de normes strictes linguistiques. D'ailleurs, *traduire à la saisie du sens* est considéré par certains traductologues comme une stratégie légitime permettant également au traducteur de devenir créateur et pas reproducteur.

3. Un travail d'adaptation⁹, parente de la traduction, permettant des productions écrites humoristiques et plusieurs fois complètement éloignées du texte original.

4. La médiation : Les élèves deviennent médiateurs pour rapporter à leurs amis français le contenu des poèmes ou des romans choisis de l'œuvre de N. Kavvadias.

d. Familiarisation avec le glossaire¹⁰ de Nikos Kavvadias : Dans son glossaire *polylingue* s'entremêlent et coexistent en harmonie, en grec, en français, en anglais et en italien, des mots et expressions idiomatiques, des termes, des noms propres, des toponymies, des emprunts grécisés ou francisés¹¹ permettant simultanément au texte grec de rester fidèle à son identité d'origine. Ce style d'écriture bizarre, qui reflète du reste les moments de sa vie turbulente, donne accès à l'imagination créative des apprenants favorisant, d'une part, les productions écrites humoristiques (courts récits, petits poèmes, jeux de mots, mots-croisés) et d'autre part, leur permettant de jouir de moments créatifs et agréables pendant la réalisation des tâches éducatives.

⁸ Nous estimons qu'il faudrait bien attirer l'attention de nos élèves sur :

La concision de la parole « Et je me suis fait à faire des calculs-Λογάριαζα...» (31-25) ou bien « Tout l'argent que j'avais, je l'ai mis en marchandises-Τα ψώνισα όλα» (30-25)

La traduction des phrases argotiques (vocabulaire des marins) « Je vais en écraser-Πάω να παραστήσω τους πεθαμένους» (62-50), « Tu as fait le plein hier soir-Πάτησες απόψε τα γατάκια=μέθυσες για τα καλά» (189-153)

Les métaphores : « Ça me fout hors de moi-Μπαίνει ο διάλογος μέσα μου» (39-33) ou bien « Il m'en a cuit-Την πλήρωσα» (26-22)

⁹ «L'adaptation peut être considérée comme parente de la traduction. Il ne s'agit plus cependant de modifier un livre parce qu'il doit s'adresser à des lecteurs parlant une autre langue mais, par exemple, parce que l'on veut toucher des lecteurs plus jeunes » (Duchesne, Leguay, 1987, 48)

¹⁰ Disponible sur : http://www.geocities.com/nikos_kavvadias/meletes/dictionary.htm

¹¹ « Ils ont abandonné ce coin ?-Το'χουν αμπαντονάρει τούτο το μέρος ;» (226-180), « Ils envoient ses ordres - (μου) στέρνει όρντινα» (24-20) ou bien « Dès que l'on touche un port-όταν πιάσουμε πόρτο» (18-16)

En guise de conclusion

L'école change et évolue suivant l'évolution de la vie dans tous les domaines. Toute innovation pédagogique vise à la participation active de l'apprenant dans la procédure éducative. Les enseignants revalorisent leurs attitudes et savoir-faire soucieux de pouvoir trouver la raison et la source des apprentissages. C'est en raison de ce souci que, suivant les innovations pédagogiques, ils sont amenés à constater que, dans le cadre d'un projet, les apprentissages deviennent plus efficaces, acquis par le vécu, dans une ambiance de travail scolaire collaboratif où les apprenants se sentent plus motivés et s'impliquent inconsciemment dans le processus de leur apprentissage.

Bibliographie

1. Ouvrages cités

- Damaskou Maria, 2002, ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ για τη θεματική ενότητα «Η Τεχνολογία στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας», Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Duchesne A., Leguay Th., 1987, *Petite fabrique de littérature*, Collection « Textes et Contextes » « Périphériques », Villenoy, Magnard
- Kavvadias N., 1989, *Le Quart*, Traduit du grec et préfacé par Michel Saunier, Climats
- Καββαδίας Ν, 2003, *Βάρδια*, Αθήνα, Άγρα
- Τράπαλης Γ., 2003, *Γλωσσάρι στο έργο του Νίκου Καββαδία*, Αθήνα, Άγρα

2. Sites Web

- Ntic.org, [consulté le 18-11-2004], disponible sur : <http://www.ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html>
- Peinture F.L.E [consulté le 18 Novembre 2004], disponible sur : <http://peinturefle.free.fr>
- Bonjour de France [consulté le 18-11-2004], disponible sur : <http://www.bonjourdefrance.com/>
- Νίκος Καββαδίας, Αποσπάσματα από τη Βάρδια, [consulté le 23 Novembre 2004], disponible sur : <http://www.geocities.com/kveragr/vardia.html>, (en grec)
- Αφιέρωμα στο Νίκο Καββαδία, [consulté le 23 Novembre 2004], disponible sur : <http://www.leonteios.gr/NKavvadias/main.htm> (en grec)
- Nikos Kavvadias, [consulté le 23 Novembre 2004], disponible sur : <http://www.agra.gr/english/32.html> (en anglais)
- Nikos Kavvadias, [consulté le 23 Novembre 2004], disponible sur : <http://www.stni.org/lecture.php?i=8> (en français)
- Γλωσσάρι στο έργο του Νίκου Καββαδία-Γιώργος Τράπαλης [consulté le 23 Novembre 2004], disponible sur : http://www.geocities.com/nikos_kavvadias/meletes/dictionary.htm

Aglaïa KATRAKI, Enseignante de FLE.au Lycée Expérimental *Varvakio*,
doctorante en Sciences du Langage.

Approche de la littérature par le biais de l'écriture créative

Résumé :

L'écriture créative, exprimée en France par deux courants principaux, celui d'E. BING et celui de RICARDOU/ORIOL-BOYER : Brève présentation de leurs bases théoriques. Focalisation sur un éventail d'activités, basé sur la théorie du second courant.

Fondement de la proposition : amener les apprenants vers une approche pédagogique du littéraire, soutenue par certaines pratiques qui donneraient à l'*écrivain*, les moyens de réaliser son propre besoin d'écrire, loin de l'idée de l'inspiration ou du don. Intérêt de formation d'un *sujet-écrivain*, appliquant dans son texte l'élan de son propre psychisme.

Mots-clés :

Ecriture créative, littéraire, effervescente, côtés matériel/idéal des mots, sujet-écrivain.

L'écriture créative, comme support de l'enseignement de la littérature en classe de F.L.E., constitue le thème de notre intervention.

A. Exposé théorique :

Nous pensons que, soit à l'école, soit à l'Université, on pourrait moderniser la question du littéraire, par l'intégration de la proposition ci-dessus indiquée. Car, jusqu'à présent, on enseigne la littérature, d'une manière plus ou moins figée (lecture, analyse traditionnelle du texte, questionnaire, idées principales, moralité de l'histoire, etc.). En fait, cette démarche a besoin d'un renforcement plus concret, voire tangible. Cela pourrait se réaliser par l'introduction d'une écriture pratiquée par les apprenants, d'une écriture dont l'aspect est littéraire. De quoi s'agit-il ? Il s'agit d'amener les élèves vers une écriture de textes (petits poèmes, nouvelles, narrations, cheminements), par le biais d'une

démarche qui ne proviendrait pas forcément du don ou de l'inspiration, qualités traditionnellement consenties à un « vrai » écrivain. Nous, proposerons une démarche fondée sur la théorie/pratique du tandem J.RICARDOU/ORIOL-BOYER, portant sur les côtés idéal/matériel des mots. Pourtant, avant de passer à la démarche proposée ci-dessus, nous voudrions d'abord présenter la proposition d'une personne importante dans le domaine de *l'écriture créative*, précurseur de l'idée en France et plus exactement de son application au sein de l'école. Il s'agit d'Elisabeth BING, qui, étant enseignante dans une école pour enfants caractériels, donc « difficiles », a mis l'accent sur le pôle psychique de l'apprenant. Elle s'oppose aux règles traditionnelles et se dirige vers une expression personnelle et intime, dans une ambiance de groupe. Ses principes : la confiance en soi, le respect de l'individu, le confort psychologique. Sa démarche : ses *motivations d'atelier d'écriture* : elle propose des mythes grecs, elle amorce les textes par : *j'aime, je n'aime pas*, elle situe des sujets dans des situations de perte, comme p.ex. : « vous êtes perdu dans la forêt, dans une grande ville, dans un désert », ou même « qu'est-ce qu'il vous arrive au moment où vous franchissez une porte ? ». Elle amène aussi ses apprenants à la lecture d'écrivains particulièrement littéraires, comme Kafka, Proust, Lautréamont...

Elle a eu une influence importante en menant dans son sillage d'innombrables *écrivains*.

Aux antipodes de BING, Jean RICARDOU, définit deux domaines de l'écrit : « le domaine matériel qui concerne l'aspect sonore et visuel des mots, et le domaine idéal, qui contient le sens ». De cette distinction provient une solide pratique pédagogique que son successeur, ORIOL-BOYER, a pu ensuite suivre, en la dénommant : *écriture effervescente*.

L'objectif de cette démarche, se repose sur :

- *Le côté signifiant* /côté matériel du mot, à savoir, le côté graphique ou phonique du mot.
- *Le côté du signifié* /côté idéal, c'est-à-dire, l'association de toutes les idées liées à ce mot-là.
- Consignes de cette pratique :
- On pose une contrainte d'écriture
- Les participants recopient leurs textes et ensuite les lisent à haute voix.
- Les textes sont réécrits individuellement ou par groupes.
- On peut aussi réécrire les textes des autres participants.
- L'animateur, lui aussi, rédige son propre texte.

Quelle est l'idée de cet enjeu ? Le jeu avec les mots pour qu'on arrive à percevoir leur réalité et ce qu'ils désignent. En un mot, leur propre corps. Il faut quand même signaler que le contact avec le texte, reste désacralisé et privilégié. L'écriture elle-même, constitue un apprentissage. On n'essaie pas de « fabriquer » des écrivains, mais, donner

les moyens aux apprenants de satisfaire leur besoin d'écrire. Or, on s'engage à former des *écrivains*, en principe. Mais, à que signifie ce terme d'*écrivain*? C'est, pour nous, la personne qui, par des manipulations linguistiques, qui comprenant aussi son propre psychisme, amène le tout individu à écrire un texte par lequel il satisfera son besoin de s'exprimer, par l'écriture. Et si c'est le cas pour les élèves dits « caractériels » d'E. BING, il en est de même pour *les apprenants d'une langue étrangère, qui entrent dans un monde nouveau, dans une langue qui n'est pas la leur, une langue étrangère, non maternelle. Nous croyons que cette entrée, implique un effort énorme, non négligeable, parce que pour nous, l'apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas s'appuyer sur le communicatif seulement, mais sur une voie vers la découverte d'autres horizons, d'autres cultures, d'autres mondes et pourquoi pas d'autres paradis.*

Le côté pratique, comportera un échantillon d'activités, qui reposent sur deux axes principaux : Le *poétique* et le *narratif*. Pour y arriver, on propose ce qui suit :

B.1 (le poétique)

Activités basées sur des « jeux » surréalistes.

B.1.1 On propose aux participants d'écrire :

Question/réponse : -Qu'est-ce que ? + une notion absurde/ C'est+objet concret.

Les productions obtenues, vont être lues. Ensuite, on peut proposer des interprétations et chacun des participants pourrait choisir une des images produites. On pourrait rédiger un poème et même une narration.

B.1.2 Réalisation du jeu surréaliste le *cadavre exquis*, un mode de déblocage, surtout pour les débutants, confrontés au stress que fait naître la page blanche.

B.1.3 L'un sur l'autre (une chose est toujours comparable à une autre).

Réalisation de la description d'un objet comparé à un autre, de manière poétique, en évitant la devinette, pour l'apprentissage de la métaphore filée.

La métaphore filée, tient une place primordiale en poésie, donc la technique de la métaphore doit être maîtrisée.

B.1.4 Rédaction d'un récit ou d'un poème à partir des deux *banques lexicales*, qui découlent après l'exploitation des côtés matériel et idéal d'un mot choisi par les participants. Ici, on applique le concept de la théorie du figurant et du figuré. Les mots acquis par cette démarche, doivent être appliqués en grande partie. Il faut aussi indiquer aux participants que ces mots sont constitués du signifiant et du signifié, et que ce sont ces deux éléments qui sont à l'origine de leur naissance. En plus, au cours de la construction de notre texte, il faut noter que ce sont les mots eux-mêmes qui doivent faire naître le texte en question.

B.2 (le récit)

B.2.1 On amène les apprenants à la transposition écrite d'un conte. Le travail s'effectue collectivement et se divise en étapes. L'exploration du conte se réalise dans une ambiance ludique et le but est la création d'un objet commun.

2) Ecriture d'un fait divers, à partir d'une grille proposée. L'histoire finale ne cherche pas les raisons des faits.

En guise de conclusion à la démarche proposée ci-dessus, nous voudrions ajouter les consignes ci-dessous :

Les productions doivent :

- être lues devant le public de la classe
- devenir l'objet des remarques et d'une analyse des effets littéraires
- se donner à des réécritures.

Bibliographie

- BING, E., (1976) : *Et je nageai jusqu'à la page (Vers un atelier d'écriture)*, Paris, éd. Des femmes.
- BONIFACE, C. Avec la collaboration d' O. POMET (1992) : *Les ateliers d'écriture*, Paris, éd. Retz.
- MIGEOT, F., (janvier 1989) « *Didactique du F.L.E. et pratiques de la littérature* », le FDLM (no Spécial. La didactique au quotidien), p. 193-200.
- REUTER, Y., (avril 1989) : *L'enseignement de l'écriture-Histoire et problématique*, in *Pratiques* no 61.
- RICARDOU, J., (fevrier 1978) : *Ecrire en classa*, *Pratiques* no 20
- SIMON, C., (1975) : *Analyse, théorie*. Colloque de Cerisy 1974, Paris, 2D UGE 10/18.

Dr Maria KOUMARIANOU, Professeur de français/ Traductologue,
Collège Expérimental *Varvakio*

La traduction du sens : une activité contribuant au développement de la compétence langagière

Résumé

Dans la réalité, on traduit toujours des textes et, par conséquent, le sens qu'ils transmettent : le sens étant dynamique, il faut trouver à chaque fois comment l'exprimer dans une autre langue.

Au cours de cette communication, nous nous efforcerons de montrer comment la pratique de la traduction, dont l'objectif est la fidélité au sens, constitue une synthèse non verbale opérée par le processus de compréhension qui se situe lui-même au carrefour des références linguistiques et non linguistiques. Une pratique mettant en place un parcours spécifique (comprendre- déverbaliser- réexprimer) qui aide le traducteur potentiel à élargir les limites de sa compétence linguistique.

Mots-clés

Traduction, fidélité, compréhension, réexpression, sens, sens actualisé, vouloir dire, implicite, connotation, équivalence.

0. Introduction

La diversité des groupes humains se manifeste aussi dans la diversité des langues. Et le besoin de communication, qui est à l'origine du langage humain, a donné naissance à la traduction. C'est précisément la pratique de la traduction qui m'a incitée à entreprendre une recherche sur la notion de sens et sur la façon dont celle-ci contribue, d'une part, à rendre le message transmis le plus fidèle possible et, d'autre part, à améliorer la compétence de compréhension d'une langue étrangère. Le point de départ théorique sera la

« théorie du sens » développée par D. Selescovitch et M. Lederer,¹ ainsi que l'étude de Jean Delisle² sur la traduction des textes pragmatiques.

1. Le but de la traduction

« On appelle *traduction* le processus qui permet de transmettre un discours ou un texte formulé dans une langue, en utilisant les moyens d'une autre langue »³. Selon cette définition, la traduction s'effectue au niveau de la langue et permet à l'apprenant d'une langue étrangère de vérifier chaque fois ses connaissances (lexicales, grammaticales, syntaxiques) et ses capacités à reproduire l'énoncé en question en langue étrangère.

Un exemple très simple introduira le problème. Prenons la phrase : « La porte ! » Cette phrase n'évoque en premier lieu que le strict référent et ouvre une série infinie de possibilités d'utilisation : on peut supposer qu'une porte va se fermer brusquement ou bien que quelqu'un a oublié de fermer la porte de la maison. S'il y a un courant d'air, elle signifiera « Fermez la porte » ou au contraire, si l'on se trouve dans un bus : « Ouvrez la porte ! » Et à supposer que le menuisier vienne m'apporter la porte que je lui avais commandée depuis longtemps, elle voudra dire : « Ah ! enfin... La porte est arrivée ! »

Ce phénomène que l'on peut observer dans la communication courante nous montre que, confronté à une phrase décontextualisée, le récepteur d'un message aura du mal à en saisir le sens profond, du fait que la phrase reste ambiguë ou incompréhensible. Dans un texte, en revanche, où la phrase s'inscrit dans son contexte, les ambiguïtés sont rapidement levées et la communication s'effectue aisément.

Par conséquent, la compréhension d'un énoncé ne dépend pas seulement de l'élément linguistique (l'énoncé prononcé ou écrit) ; entrent toujours en jeu des connaissances extra-linguistiques qui s'ajoutent au linguistique et rendent la compréhension possible.

Le tableau I présente les différents éléments qui interviennent dans la compréhension d'un message.

¹ D. Selescovitch et M. Lederer, 1984, *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Erudition.

² Delisle J., 1984, *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

³ A. Hurtado Albir, 1990, *La notion de fidélité en traduction*, Paris, Didier Erudition, Collection Traductologie, p.230.

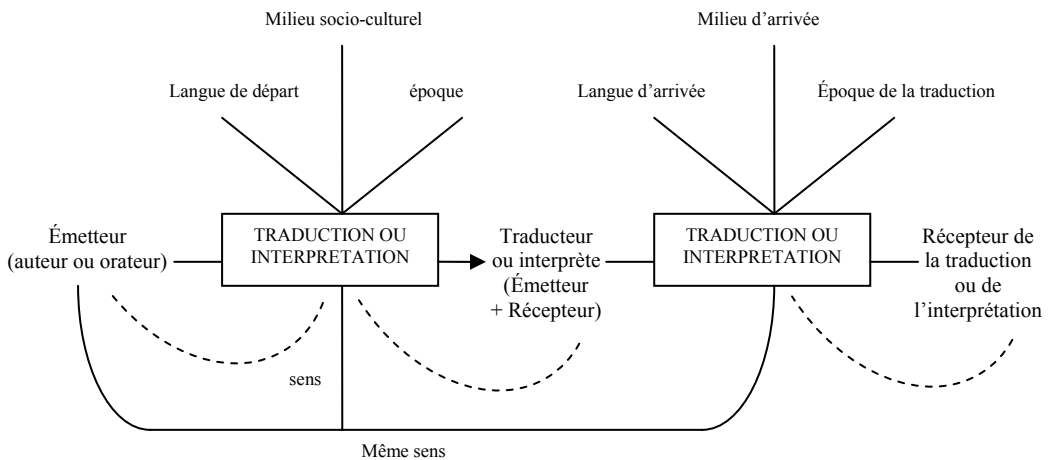


Tableau I : éléments intervenant dans la traduction

Comme il apparaît très clairement, la compréhension d'un mot ou d'une phrase fait appel à toute une série d'éléments. Signalons, entre autres, la connaissance du contexte situationnel, du contexte verbal, du contexte cognitif et du contexte socio-historique.

Le contexte situationnel indique le cadre dans lequel est émis le discours et englobe également les éléments de la situation dans laquelle l'acte de parole sera reçu : qui parle ? À qui ? Pour quelle raison ? Où ? Dans quel but ? etc.

Le contexte verbal met en relief les différences sur les plans phonétique, morphosyntaxique et sémantique de la langue de départ et de la langue d'arrivée. Il comprend aussi l'organisation particulière des données de l'expérience qui est propre à chaque langue et la part du dit et du non-dit, de l'explicite et de l'implicite qui varie également d'une langue à l'autre.

Le contexte cognitif est constitué des informations déjà connues sur l'émetteur (orateur ou auteur) sur son vécu personnel, son intentionnalité etc. Cet ensemble d'informations s'accroît à mesure que le discours avance. Ainsi, à la fin du texte ou du discours, le lecteur ou le récepteur du message oral sait bien ce dont il est question.⁴

Le contexte général socio-historique est l'ensemble des événements, codes, rapports sociaux, etc. nécessaires à la compréhension d'un énoncé, surtout quand la distance temporelle est assez grande. La différence d'époque

⁴ S. Moirand, 1990, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette, p.19.

ou de lieu fait aussi appel au *savoir partagé* des codes communs entre l'émetteur et le récepteur pour que la communication soit possible.

Par conséquent, le déplacement subi par le texte dans le processus de traduction n'est pas seulement linguistique, comme on a tendance à le croire, mais c'est à l'intérieur de toutes ces différences que doit se manifester le même sens.

2. La nature du sens

Un autre élément important intervient dans la compréhension d'un énoncé : une pensée détachée du linguistique. Ce phénomène se vérifie dans la communication courante : nous avons tôt fait d'oublier les mots utilisés par le locuteur, mais nous gardons en mémoire ce que nous avons compris grâce à notre savoir linguistique et extra-linguistique. Le « produit » de notre compréhension est difficile à cerner car il n'est plus verbal : le sens est donc défini comme un souvenir cognitif.⁵ Ainsi, par exemple, si quelqu'un nous raconte une histoire, nous en gardons un souvenir cognitif et les mots avec lesquels elle a été racontée disparaissent. Dans la grande majorité des cas, nous la raconterons à l'aide d'autres mots.

L'analyse du sens est donc inséparable de la communication et est liée au processus de ce que nous appelons la phase de déverbalisation, pour expliquer que le passage dans l'autre langue s'effectue par ce sens non verbal et non par des mots.

2.1. Le schéma de la communication

Pour parler, le sujet a besoin d'un savoir linguistique (connaissance de la langue en question) auquel il lui faut associer un savoir extra-linguistique. Il existe en outre une volonté de communiquer quelque chose (le « vouloir dire »), qui est consciente, et qui mobilise les moyens d'expression linguistiques nécessaires pour transmettre la chose en question.⁶

Afin que ce parcours fonctionne, certaines conditions doivent être remplies. Pour que l'émetteur communique son vouloir dire, il faut que sa formulation soit intelligible par le récepteur. Parfois, on observe une inadéquation entre *le vouloir dire* et *l'explicitation linguistique* parce que

⁵ D. Selescovitch, 1976, « Traduire, de l'expérience aux concepts », *Études de linguistique appliquée* n. 24, Paris, Didier.

⁶ Certains auteurs, notamment Dan Sperber, postulent deux étapes dans la compréhension des textes. La première consiste à comprendre la langue du texte, la seconde à en « inférer » le sens à l'aide de connaissances extra-linguistiques. D. Sperber et D. Wilson, 1989, *La pertinence - communication et cognition*, Paris, Les Éditions de Minuit.

l'émetteur se trompe ou ne connaît pas assez bien la langue dans laquelle il s'exprime. Il arrive que le récepteur comprenne un sens différent du vouloir dire de l'émetteur. Par conséquent, l'émetteur et le récepteur doivent disposer d'un *savoir partagé* de façon que le récepteur comprenne l'énoncé formulé et repère le vouloir dire de l'émetteur.

Il existe donc un double circuit du sens : un premier circuit, celui de l'expression, part de l'émetteur, de son vouloir dire dans l'énoncé formulé, et un deuxième circuit, celui de la compréhension, part du récepteur qui, à partir de signifiants exprimés par l'émetteur, construit son sens compris et subit l'effet produit. Le vouloir dire est donc la genèse du sens.

Le *vouloir dire* suit un processus onomasiologique, le locuteur utilisant la potentialité de la langue pour faire un discours et choisissant des sons ou des signes associés à des significations. Le processus du *sens compris* est, en revanche, un processus sémasiologique ; le récepteur, à partir des signes linguistiques, construit des relations et les actualise.

La genèse du sens se trouve chez l'émetteur, dans son vouloir dire, le circuit s'achève avec le sens compris du récepteur ; les processus d'expression et de compréhension s'enchaînent donc pour produire le sens. Si le récepteur n'intervient pas, l'énoncé reste mort, et il n'y a pas de communication.

Pour que l'acte de parole soit réussi, il faut que le sens compris par le récepteur soit égal au vouloir dire de l'émetteur. Si cette adéquation est réalisée, la communication s'établit, le parcours du sens a bien fonctionné.

Le tableau II présente le circuit de la communication et de la transmission du sens dans la traduction.

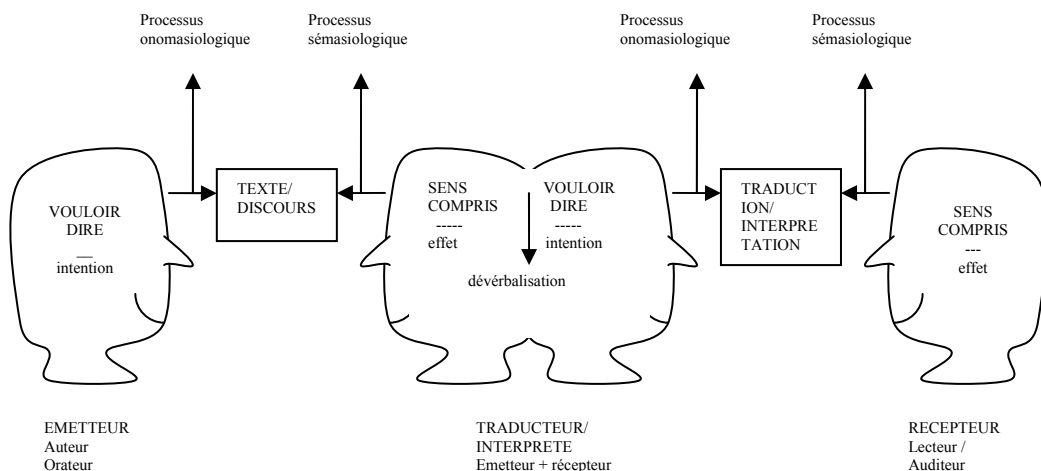


Tableau II : Circuit de la communication et fidélité au sens

3. Des paramètres intervenant dans la définition du sens

Le sens, se trouvant à la confluence d'éléments linguistiques et non linguistiques, fonctionne par rapport à des paramètres qui interviennent aussi dans le processus de communication.⁷

3.1 La signification, la signification actualisée et le sens

Il convient tout d'abord de faire la distinction entre *signification*, *signification actualisée* et *sens*. La signification est le concept ou les concepts, qui s'attachent au signifiant ; le sens concerne l'acte de parole et met en jeu la signification actualisée par le contexte (verbal et non verbal).

Une comparaison entre les langues met immédiatement en évidence les différentes significations propres à un mot, dans la mesure où, dans une autre langue, il est très probable qu'on emploiera un mot différent pour rendre l'une ou l'autre de ces significations. Prenons par exemple le verbe grec « στρίβω ». En français, il sera rendu par les verbes *filer* (la laine), *retrousser* (sa moustache), *rouler* (une cigarette), *tourner* (la tête) etc.

Dans la phrase « στρίβω μαλλί » et en raison de la perception simultanée de ces mots par le récepteur, les autres significations du mot disparaissent pour ne laisser que la signification actualisée exigée par ce contexte.

⁷ Voir M. Pergnier, 1976, *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Paris, Honoré Champion.

Hors de tout contexte, chaque mot renvoie à un concept ou à une liste de concepts ; c'est sa signification ou ses significations potentielles. Hors contexte, les mots ont un caractère ouvert. Dans un texte ou un discours, une signification s'actualise et est interprétée par l'individu pour construire du sens.

Le sens ne peut apparaître que dans les réalisations discursives de la langue à partir de l'actualisation de significations. La signification actualisée fait partie des éléments linguistiques qui interviennent dans la construction du sens, mais il ne faut pas la confondre avec celui-ci. « Le sens d'un message découle de la combinaison et de l'interdépendance des significations pertinentes des mots et syntagmes qui le composent enrichies des paramètres non linguistiques et représentant le vouloir dire de l'auteur ». ⁸ Le sens se construit à chaque fois : dans chaque acte de parole, les mots et les phrases produisent des sens inattendus en fonction du contexte et des compléments cognitifs du récepteur. Le sens est donc imprévisible et infini.

3.2 L'information et le sens

Une autre confusion courante est celle qui se produit entre *information* et *sens*. Si l'on considère que l'information est, selon la définition de C.E. Shannon, « ce qui reste invariable à travers toutes les opérations réversibles de codage ou de traduction » ⁹, l'information et le sens sont deux choses différentes : ainsi, un poème ou un récit peuvent transmettre une même information, tout en ayant un sens différent.

Prenons le poème suivant le Léopold Sédar Senghor :

« *Lilanga, ses pieds sont deux reptiles des mains qui
massent des pilons qui battent des mâles qui labourent* » ¹⁰

Si l'on se borne à traduire l'information transmise par ce poème (la description d'une jeune femme), on n'obtiendra pas une traduction satisfaisante : en effet, si l'on ne pas prend pas en compte le rythme, les comparaisons, les associations des mots, on ne traduit pas le sens.

L'information intervient dans la construction du sens, mais elle ne peut pas être confondue avec le sens. Elle se juxtapose à la forme linguistique et aux éléments non linguistiques qui interviennent dans l'acte de parole pour produire le sens.

⁸ J. Delisle, 1984, op. cit. p. 59.

⁹ C.E. Shannon, 1951, *Cybernetics*, New York, p. 157; cité par J.F. Phelizon, 1976, *Vocabulaire de la linguistique*, Paris, Roudil, p. 116.

¹⁰ L.S. Senghor, 1964, *Oeuvre Poétique*, Paris, Editions du Seuil, Collection Points.

3.3 L'intention, l'effet et le sens

Du côté de l'émetteur du message, il y a un « effet voulu », c'est *l'intention* du dire (communiquer, irriter, convaincre, faire pleurer). Cette intention intervient dans le choix « des thèmes et des termes » de l'énoncé ; elle est donc présente dans le mouvement du vouloir dire mais il ne faut pas la confondre avec celui-ci ni avec le sens.

C'est l'intention de l'auteur qui est par conséquent le point de repère essentiel du traducteur et non l'effet produit sur lui, qui peut fort bien ne pas correspondre à l'effet voulu par l'auteur.

L'effet exprime le résultat, le phénomène produit par une cause ; en ce qui concerne la communication linguistique, l'effet serait le résultat cognitif et émotif que le processus de compréhension produit chez le récepteur. Ainsi, la formulation linguistique de l'émetteur peut produire chez la personne qui la reçoit, différents effets : l'émouvoir, la faire rire, pleurer, lui communiquer un savoir, la soulager...

Il ne faut pas confondre ces effets, qui sont déjà en puissance dans le texte (ou le discours) et qui sont normalement visés par l'émetteur, avec le sens. L'effet est le résultat de la synthèse opérée par le processus de compréhension : sa cause est le sens compris. On ne passe pas directement de la formulation linguistique à l'effet : pour éprouver un quelconque effet, il faut d'abord avoir saisi le sens. Sens et effet sont étroitement liés et font partie du même processus ; si le sens change, l'effet change. La notion d'effet est importante dans la traduction et dans l'analyse du discours car le traducteur doit toujours tenir compte de l'effet produit par le texte original chez le récepteur dans la langue de départ, pour produire avec sa traduction le même effet chez son destinataire.

Il est difficile de mesurer l'effet produit; celui-ci peut d'ailleurs varier selon les individus en fonction de caractéristiques qui leur sont propres : idéologie, vécu personnel, etc. Par conséquent, il faudra distinguer ce qui découle véritablement du texte et ce qui fait partie d'une exégèse individuelle. Cette distinction est importante car toute une partie de l'effet échappe au traducteur, en fonction de l'idéologie, du vécu, du savoir du récepteur.

3.4 La connotation et le sens

La *connotation* est le sens particulier d'un énoncé qui vient s'ajouter au sens ordinaire selon la situation ou le contexte. Selon B. Pottier, c'est la « substance du signifié ayant un caractère instable allant jusqu'à

l'individualisation »¹¹. C'est cette instabilité qui rend problématique la définition de la connotation. Bien évidemment, la connotation ajoute à la signification des mots des impressions diverses, qui peuvent être collectives (culturelles, historiques) ou individuelles. Et c'est dans le langage poétique que le connotatif acquiert l'importance la plus grande.

Soit le poème « *Topographie* » d'Alexandra Galanou :

«Υποσχέσεις – διάττοντες αστέρες	« Promesses – étoiles filantes
Λόγια – καλπάζοντα άλογα	Paroles – chevaux aux galop
Κονιορτός και σύγχυση.	Poussière et confusion.
Μέσα στο φως	Dans la lumière
Τοπίο θολό	Paysage trouble.
Άβουλα σώματα	Corps indécis
Σε περιπλάνηση» ¹²	en errance. » ¹³

Ces significations interviennent ensemble pour produire un déplacement de la signification première. Elles varient selon le contexte et l'individu, ce qui rend difficile toute classification des connotations qu'un mot est susceptible d'éveiller. Le traducteur ne traduit pas les connotations en tant que telles, mais le sens transmis par ces mots, une des composantes de la synthèse étant les connotations que ceux-ci éveillent. Il doit en tenir compte pour que sa traduction puisse à son tour éveiller les mêmes connotations chez le destinataire final.

3.5 L'implicite et le sens

Un autre élément important qui intervient dans la communication est l'implicite, autrement dit, ce qui est virtuellement contenu dans un énoncé sans être formellement exprimé et peut en être déduit. Selon Pottier, l'implicite est « la partie de la communication qui n'apparaît pas explicitement dans le message »¹⁴. L'implicite est un phénomène inhérent au langage ainsi qu'à la langue.

À titre d'exemple, prenons la phrase « *Jean a cessé de fumer* ». Pour le récepteur, le présupposé (*Jean a cessé de fumer = il fumait autrefois*) fait partie de l'association à la connaissance du monde. Le sous-entendu (*tu ferais*

¹¹ B.Pottier, 1974, *Linguistique générale, Théorie et description*, Paris, Klincksieck, p.181.

¹² Α. Γαλανού, 2000, *Συγκάτοικοι του ορίζοντα*, Αθήνα, Σμίλη. /

¹³ Α. Galanou, 2004, *Cohabitants de l'horizon*, Besançon, Praxandre.

¹⁴ B. Pottier, 1974, op. cit. p.325-325.

bien d'en faire autant) constitue l'intention et l'impulsion à la production du dire.¹⁵

Il est difficile cependant de consigner tous les éléments qui composent un implicite ou même de mesurer son ampleur. Il est fonction de la connaissance du contexte (linguistique et extra-linguistique), du savoir partagé entre le locuteur et le récepteur, de la connaissance du sujet. Et il naît du fait que la pensée choisit pour s'exprimer des formes souvent complexes, jamais totalement explicites. Les significations actualisées, l'information, les connotations interviennent dans sa formation.

L'analyse du processus de traduction met en relief le caractère interprétatif de ce processus ; nous venons donc de voir la façon dont s'imbriquent dans la communication la signification, l'information, la connotation etc. Pour qu'il y ait adéquation entre le sens compris et le vouloir dire de l'émetteur, il est nécessaire que le récepteur perçoive toute cette pluralité d'éléments qui interviennent dans la construction du sens. Ce dernier doit effectuer l'exégèse nécessaire mais limitée en fonction précisément de ce vouloir dire et de l'intention de l'auteur. Les nuances, les appréciations, les constatations personnelles n'entrent pas en considération.

Conclusion

Le processus de la traduction est une opération de l'intelligence, dont l'instrument est la langue, mais qui suppose un jeu multiple d'opérations cérébrales, celles-ci construisant, à chaque instant du processus, un sens en décodant les significations linguistiques, pour l'exprimer avec les moyens offerts par une autre langue.

Il en découle que l'équivalence de traduction est différente selon qu'elle intervient au niveau des langues, hors contexte, ou dans le texte, au niveau du sens. Or, dans la réalité, on traduit toujours des textes ou des discours dans un but communicatif et donc, le sens qu'ils transmettent : le sens étant dynamique, il faut trouver à chaque fois comment l'exprimer dans une autre langue. L'équivalence en traduction est donc définie comme dynamique et contextuelle.

Du fait du dynamisme propre aux mécanismes d'expression du langage humain, le rapport sens / formulation linguistique n'est pas univoque ni instauré une fois pour toutes : un même mot ou une même phrase peuvent

¹⁵ Exemple tiré de la communication de C. Kerbrat-Orrecchioni, 1981, « Comment comprend-on l'implicite », *Comprendre le langage*, Paris, Didier Erudition, p. 74.

avoir des sens différentiels et / ou différents selon le contexte et les multiples éléments qui interviennent dans l'acte de parole.

Les vrais problèmes de la traduction découlent des caractéristiques inhérentes aux mécanismes de compréhension et d'expression linguistiques. La différence entre les langues n'est qu'une difficulté à surmonter ; toutes les langues offrent les moyens d'exprimer, d'une façon ou d'une autre, le vouloir dire qui, dans le cas de la traduction, découle toujours d'un sens compris préalable.

Toute traduction est un mélange d'équivalences contextuelles et d'équivalences de transcodages (proverbes, expressions figées, formules très codifiées, vocabulaire technique). Le vrai problème réside dans la traduction des équivalences contextuelles. Le contexte (verbal et non verbal) nous porte à choisir des équivalences concrètes.

Pour reformuler le sens, il s'agit d'explorer la langue vers laquelle on traduit pour trouver les équivalences justes. Le sens compris non verbal qui, si le processus a bien fonctionné, est égal au vouloir dire de l'auteur, devient à son tour vouloir dire qu'il convient d'explicitier avec les moyens d'une autre langue. Ce processus est le même que celui qui génère les énoncés dans la communication unilingue.

Mais pour l'analyse de la fidélité, il est important que la recherche d'équivalence ne consiste pas en une réactivation d'équivalences préalablement mémorisées, mais en un processus analogique et déductif constamment renouvelé qui conduit au développement de la compétence langagière de la personne qui traduit.

Bibliographie

- *Γαλανού Α., 2000, Συγκάτοικοι του ορίζοντα, Αθήνα, Σμίλη. /*
- *Delisle J., 1984, L'analyse du discours comme méthode de traduction, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.*
- *Galanou A., 2004, Cohabitants de l'horizon, Besançon, Praxandre.*
- *Hurtado Albir A., 1990, La notion de fidélité en traduction, Paris, Didier Erudition, Collection Traductologie.*
- *Kerbrat-Orecchioni C., 1981, « Comment comprend-on l'implicite », Comprendre le langage, Paris, Didier Erudition.*
- *Lederer M., 1994, La traduction aujourd'hui, Paris, Hachette.*
- *Moirand S., 1990, Une grammaire des textes et des dialogues, Paris, Hachette.*
- *Pergnier M., 1976, Les fondements sociolinguistiques de la traduction, Paris, Honoré Champion.*

- *Phelizon J.F., 1976, Vocabulaire de la linguistique, Paris, Roudil.*
- *Pottier B., 1974, Linguistique générale, Théorie et description, Paris, Klincksieck.*
- *Selescovitch D. et M. Lederer, 1984, Interpréter pour traduire, Paris, Didier Erudition.*
- *Selescovitch D., 1976, « Traduire, de l'expérience aux concepts », Etudes de linguistique appliquée n. 24, Paris, Didier.*
- *Senghor, L.S., 1964, Oeuvre Poétique, Paris, Editions du Seuil, Collection Points.*
- *Sperber D. et D. Wilson, 1989, La pertinence -communication et cognition, Paris, Les Éditions de Minuit.*

Marianna MISSIOU, Professeur FLE, 6^e Collège de Rhodes

L'exploitation de la bande dessinée dans l'acte pédagogique : l'exemple d'Astérix

Résumé :

La bande dessinée est un objet d'étude légitime, dont la valeur littéraire et culturelle est aujourd'hui reconnue. Cet article a pour objectif de mettre en scène la bande dessinée et de démontrer qu'elle peut être efficacement employée à des fins didactiques dans la classe de F.L.E. de l'enseignement secondaire, en Grèce.

Plus spécifiquement, il s'agit de montrer quelques unes des possibilités qu'offre l'œuvre de René Goscinny, Astérix le Gaulois, au-delà du domaine proprement linguistique, dans le cadre d'une approche pédagogique :

- de la littérature
- de l'image des étrangers dans les albums d'Astérix
- de l'histoire française.

Mots-clés :

Bande dessinée, exploitation pédagogique, littérature, héros, scénarios, altérité, stéréotypes, histoire.

Introduction

Le besoin de stimuler l'attention de nos élèves dans la classe a toujours été une priorité dans l'acte pédagogique. Dans ce cadre, la bande dessinée, très populaire parmi les enfants, peut conduire à une démarche éducative enrichissante et vivante qui sortirait d'un enseignement routinier, appuyé essentiellement sur les manuels scolaires. Sa valeur, jadis dédaignée mais aujourd'hui reconnue, en fait un ressort éducatif légitime.

Apprendre le français c'est aussi apprendre la culture française. Dans ce but, nous proposerons une exploitation multilatérale de la bande dessinée la plus française, celle d'Astérix le Gaulois.

Cet article a pour objectif de mettre en scène la bande dessinée et de démontrer qu'elle peut être efficacement employée à des fins didactiques dans la classe de F.L.E. de l'enseignement secondaire, en Grèce.

Plus spécifiquement, il s'agit de montrer quelques unes des possibilités qu'offre l'œuvre de Goscinny au-delà du domaine proprement linguistique, dans le cadre d'une approche pédagogique :

- de la littérature
- de l'image des étrangers dans les albums d'Astérix
- de l'histoire française.

Chacun des axes mentionnés antérieurement s'ouvre à des possibilités quasiment inépuisables et nécessite plusieurs pages de travail. Les activités suggérées décrites plus loin ne seront tracées que brièvement, dans les présentes limites de temps et d'espace. Il convient à l'enseignant de s'étendre sur ce qu'il considère comme le plus adéquat pour sa classe, selon ses compétences, ses nécessités et le matériel disponible.

Asterix et littérature

La b.d. est un art. C'est l'art de l'association image-texte. Une image de bande dessinée « se propose au regard du lecteur comme un ensemble de signes textuels et iconiques autonomes, lisibles séparément mais aussi en relation les uns avec les autres » (Masson,1985,13). Dans une b.d. le dessin seul n'a pas de signification véritable et le texte seul n'a aucun intérêt. C'est uniquement l'interaction entre les deux qui est signifiante. Le lien texte-image amène ainsi le lecteur à les mettre sans cesse en relation afin de donner du sens à l'histoire. C'est précisément cette association des deux éléments récitatifs qui attire les lecteurs, jeunes et moins jeunes.

Mais, c'est aussi à cause de cette association que pendant longtemps la b.d., considérée avec mépris, avait rang de sous-culture. Lire des b.d. apparaissait comme une activité suspecte et honteuse, « un art mineur, réservé à des mineurs » (Fresnault-Desruelles,1977,19). Elle a souvent été décrite comme un genre paralittéraire : production de masse, la b.d. est diffusée sous une forme imprimée, elle se voue principalement au récit de fiction et accueille en son sein des énoncés linguistiques. Cependant, Thierry Groestten soutient que ce malentendu demande à être dissipé, d'abord « parce que la bande dessinée est essentiellement un art du récit par l'image ». Ensuite, parce

que « la bande dessinée n'est pas un genre littéraire, au sens où l'entend la théorie littéraire, tout simplement parce qu'elle les englobe ou les traverse tous. Il y a des b.d. de science fiction, des b.d. sentimentales, des westerns en b.d. Elle a même suscité un ou deux genres originaux, celui que constituent les histoires de super héros, et le récit animalier » (Groesteen,1998,16). Après avoir été tenue pour un art mineur, dépourvu d'intérêt réel, la b.d. s'est ainsi vue promue au rang de littérature à part entière. Pierre Massart dit éloquentement : « Cette b.d., cette b.d. comme ils disaient, eh bien, c'est bel et bien de la Littérature, et même de la « littérature avec un grand L, de la « littérature à-part-entière » (Massart,1984,8). La b.d. est définitivement devenue le 9^e art et reste toujours un fabuleux moyen d'expression.

En ce qui concerne sa dimension pédagogique, le temps où la bande dessinée était vilipendée par les têtes pensantes, confisquée par les enseignants et interdite dans les bibliothèques publiques est révolu. Rappelons la loi du 2 juillet 1949, portant sur le statut de la presse enfantine, par laquelle le législateur voulait mettre obstacle à la publication de textes et d'images non conformes à la morale et contraires aux principes qui doivent présider à la formation et à l'éducation de la jeunesse française (Fourment, 1987,311). Ces mêmes critiques qui lui étaient adressées naguère (Crépin & Groensteen, 1999) vont aujourd'hui à la télévision et aux consoles de jeux, tandis que la b.d. en vient à apparaître aux yeux de certains pédagogues, comme le dernier rempart contre l'analphabétisme. Il faudrait toutefois noter que si elle est mieux accueillie, il n'est pas sûr, cependant, qu'elle soit mieux connue et comprise. Employée dans l'apprentissage des langues ou l'évocation historique, ou encore comme moyen pour mieux comprendre la chimie ou le latin, le résultat n'a jamais véritablement été à la hauteur. Depuis déjà quelques décennies, la question-clé est : « Quelle pédagogie de la b.d. à l'école ? » (Fresnault-Desruelles,1977,213 et Jean Bernard Schneider, 1998, 4). Il ne s'agit donc pas d'accorder à la b.d. une place ludique dans les activités scolaires mais de l'y insérer à des fins éducatives.

En classe de F.L.E. le travail d'exploitation littéraire s'amorce par une comparaison des structures d'un album d'Astérix et celles d'un roman. Celle-ci s'établit d'emblée par l'observation de la couverture de l'album. Les notions de scénariste/auteur, de dessinateur, d'éditeur, de titre, sont alors mises en évidence. Il serait intéressant à ce niveau d'entreprendre une initiation au jargon de la bande dessinée, en demandant aux élèves d'appliquer rapidement le vocabulaire de b.d. à une page de leur choix. Qu'est-ce un album, une bulle, une vignette, un cadre ? Ensuite, les élèves sont appelés à repérer les différences entre la b.d. et un roman, en ce qui concerne l'organisation du

texte : chapitres, titres, sous-titres, images. Une autre activité serait d'établir les liens entre les «attitudes narratives» des deux récits (Genette, 1972, 252). Qui raconte l'histoire d'Astérix ? Est-elle racontée par l'un des personnages ou par un narrateur étranger à celle-ci? Comme la b.d. s'appuie sur les dialogues, on pourrait insérer ici la façon avec laquelle le texte pénètre dans l'image : le texte-voix du narrateur dans un coin de la vignette, le texte-voix des héros dans les bulles, texte-transcription du bruit dans toute la case.

Définir la notion du héros et notamment celle de l'anti-héros, s'avère également un travail très attirant pour des adolescents. Astérix ne répond pas aux normes traditionnelles du héros beau, tout puissant et invincible. Il s'agit plutôt d'un nabot, pas très beau, exemple-type de l'anti-héros. Cependant, il garde tous les traits distinctifs que conserve un héros de b.d. Contrairement au héros d'un roman, il ne vieillit jamais, il a la « grâce », il est éternellement célibataire car les charges du foyer l'immobiliseraient. Sans famille, encadré de son alter ego Obelix, Astérix se heurte à un nombre impressionnant de Romains, ses puissants ennemis. À la différence des autres héros littéraires, il s'agit d'un caractère « statique » (Luckens, 1995, 50), qui n'évolue pas au cours de l'histoire et dont les sentiments, réactions, et l'apparence physique demeurent inaltérables. L'élève peut aisément dégager ces traits et tracer ainsi le profil littéraire d'Astérix ou des autres personnages de la b.d., d'une manière ludique.

En ce qui concerne le scénario, les b.d. obéissent à des lois semblables (Fresnault-Desruelles,1972,65). Les scénarios sont bâtis au moyen d'éléments qui se combinent entre eux et qui sont réductibles à des situations typiques, exactement comme le font les contes de fées. Ainsi, la vie est calme dans le petit village gaulois quand soudain, la routine est rompue : Astérix est confronté à une difficulté qu'il doit résoudre telle que la monnaie disparue du coffre du village, à une énigme à élucider telle que la disparition du druide Panoramix, ou il a tout simplement envie d'énervier les Romains. Ces situations sont propices au départ du héros pour des aventures extraordinaires. La fin de l'aventure coïncide avec le retour à la situation initiale. Tout redevient comme avant. Les Gaulois se réunissent pour un de leurs traditionnels festins et fêtent une nouvelle victoire sur les Romains, ainsi que le retour au quotidien. En classe, l'enseignant pourrait donc demander aux élèves de repérer ces situations typiques dans un album d'Astérix, afin de souligner la structure de l'histoire.

L'image de l'étranger dans Astérix

Le deuxième axe de ce travail, concerne une exploitation interculturelle qui met au point l'image de l'étranger. L'image de b.d. est nécessairement figurative, elle doit tendre vers une difficile synthèse entre la lisibilité et l'efficacité : le maximum d'informations perceptibles dans un minimum de temps. C'est pourquoi la b.d. exige des plans brefs et dynamiques, qui soient immédiatement perceptibles. Les rôles, les personnages, les situations sont si clairement affichés qu'ils se reconnaissent d'emblée et si naturellement attendus que le message est brouillé quand ils sont en défaut. Ces particularités font que les b.d. regorgent de stéréotypes (Fresnault Desruelles, 1972, 71).

Les albums d'Astérix, construits à partir du contact entre les deux héros et d'autres peuples, jouent fortement sur les stéréotypes. La caricature de l'étranger est structurée à partir d'une simplification abusive de traits de caractère réels ou supposés. Ces traits servent de prétexte aux auteurs de la b.d. pour jouer avec la vision stéréotypée qu'ils ont des autres cultures. Afin de repérer la manière avec laquelle l'étranger est représenté, nous nous appuyerons sur l'imagologie, cette branche particulière de la littérature comparée qui examine les images culturelles, voire les images de l'étranger et de sa culture (Αμπατζοπούλου, 1998, 241). L'image qu'un peuple se forme de lui-même ne peut exister qu'en opposition à l'image de l'autrui, de l'étranger. L'objectif est donc de repérer tous les éléments qui désignent la ligne de démarcation entre Moi et l'Autre, d'éclairer les paires antithétiques qui expriment l'altérité. L'étude des différents types de stéréotypes présents dans la b.d., pousse les élèves à prendre conscience du rôle qu'ils jouent dans la formation d'idées ou de perceptions « clichés », ainsi que du caractère unique de tout être humain.

Il y a dans Astérix de nombreux codes visuels qui expriment l'altérité. Tout d'abord, l'apparence physique. Dans la b.d. l'habit fait le moine. C'est pourquoi, chaque peuple représenté porte un costume typique du pays. Les Espagnols sont toujours vêtus d'un pantalon serré noir et d'une tunique rouge, accompagnée d'un petit gilet de couleur or. Les femmes sont vêtues de longues robes à volants de couleurs vives. Les Allemands, barbares, portent comme unique vêtement un pagne en peaux de bête, les Grecs portent la chlamyde de l'antiquité et les Anglais des pantalons en tweed. Ainsi, les lecteurs repèrent aisément chaque nationalité, car la façon dont les peuples sont représentés correspond à l'imagerie collective que le monde se fait de tel ou tel pays. Quant à la figure des étrangers, les stéréotypes y interviennent également. Les Grecs ont de grands nez à l'ancienne, les Espagnols sont bruns, les Allemands ont le crâne rasé. A part le physique, les personnages sont aussi

représentés par des stéréotypes psychologiques qui attribuent aux personnages un type de caractère, lié à sa réputation à l'étranger. Ainsi, les Espagnols sont fiers et orgueilleux, les Helvètes sont obsédés de la propreté, calmes et impassibles. Pour les Anglais il faut citer leur «flegme britannique», et pour les Grecs, leurs côté débrouillard et fêtard.

Nous repérons également des éléments utilisés pour caractériser le pays en lui-même. Ces signes constituent un type de paysage représentatif d'une région. On dirait qu'ils correspondent à la carte postale typique d'un pays. Dans Astérix chez les Helvètes, la Suisse est sans cesse associée aux montagnes, à la neige et aux chalets. Pour l'Angleterre c'est la pluie et le brouillard qui dominent, pour l'Égypte ce sont les pyramides et le désert. La Belgique est représentée comme un pays plat, qui n'a que «des oppidums pour uniques montagnes». Quant à la représentation du Pirée, elle semble correspondre aux affiches publicitaires touristiques qui projettent la lumière dorée du coucher de soleil en Grèce.

À ces stéréotypes d'ordre visuel s'ajoutent des stéréotypes textuels qui fonctionnent également comme des codes. Les mots constituent un champ conceptuel et émotionnel que partagent aussi bien l'auteur que le lecteur. Il s'agit de repérer «ces mots-clés, ces mots-fantômes» du langage, qui expriment l'altérité (Αμπατζοπούλου, 1998, 254). Ainsi, les étrangers dans Astérix portent un prénom ou utilisent un langage particulièrement révélateurs, qui renvoient directement à leur pays d'origine. Par exemple, Goscinny attribue à un petit garçon belge le nom de Manneken. Les terminaisons des noms s'appuient également sur des stéréotypes. Les Grecs portent des noms qui se terminent en -as ou -os : Karidas, Plexiglas, Plazadetos. Les Ibères ont de longs noms : Soulapognon y crouton, Dansonsurlepon y Avignon. Les noms des Belges résonnent comme du flamand : Vanendfaiellesix, Vandicomexix. Mais les véritables stéréotypes langagiers interviennent lorsque les auteurs font parler leurs personnages étrangers. Leurs expressions ou accent, fortement stéréotypés, expriment le rapport Moi contre l'Autre. Par exemple, l'exclamation typiquement espagnole: «Olé!» ponctuée de nombreuses phrases des personnages. Quant aux Helvètes, c'est le «coucou» des pendules qui sert de signe pour représenter ce pays à la réputation horlogère. C'est dans l'album «Astérix chez les Bretons» que les auteurs s'amusent le plus avec les pratiques langagières des étrangers. Dans cet album, Goscinny a traduit littéralement les tournures spécifiques de la langue anglaise. Plusieurs expressions britanniques comme «wow, shocking», «it is, isn't it?» ou encore «that's a bit of luck» sont traduites mot à mot : «Aoh! Choquant.», «Ça, c'est un morceau de chance», «Il n'est, n'est-il pas?».

Quant au scénario, il s'appuie sur des mythes culturels. Ces mythes interprètent l'origine, l'ascendance d'une communauté et assurent son fonctionnement (Αμπατζοπούλου,1998,253). Dans les albums d'Astérix il s'agit de représenter des traditions culturelles propres à un pays, qui constituent en dehors de ses frontières son image représentative. Dans l'album « Astérix et les jeux Olympiques », la Grèce, pays de culture touristique, s'allie au « sirtaki », au « souvlaki » mais aussi aux grandes familles, aux innombrables cousins. L'Espagne apparaît comme le pays de la corrida, du flamenco, de la sieste. En Angleterre, outre le gazon, ils boivent de « l'eau chaude » à cinq heures. Quant à la Belgique, elle est désignée comme le pays inventeur des pommes frites.

L'étude de l'image des étrangers dans les albums d'Astérix, nous révèle donc comment leurs caractéristiques, leurs costumes, leurs coutumes, la façon de parler, sont chargés de signes qui renvoient à la représentation de leur pays, tout en désignant dans un même temps la ligne de démarcation entre Moi/l'Autre.

L'application pédagogique qui s'impose, est donc d'exploiter le thème de l'image des étrangers dans les albums d'Astérix. L'objectif est de travailler sur les stéréotypes qui désignent l'altérité à tous les niveaux de l'organisation du texte, celui des mots, du scénario, des motifs, de ses principales unités thématiques, de ses rapports culturels et de montrer qu'ils touchent à de nombreux domaines, physiques, psychologiques, langagiers. Par exemple, la tâche pourra consister, tout d'abord, à dépister les stéréotypes d'ordre physique. Les apprenants effectueront le portrait d'un personnage étranger, comme il apparaît dans la b.d., sous forme de fiche d'identité. Puis, il serait intéressant qu'ils créent leur propre bande dessinée en imaginant un voyage à l'étranger, afin de prendre conscience de la force des stéréotypes.

Astérix et histoire

Le troisième axe de cet article, concerne la possibilité d'une exploitation interdisciplinaire en relation avec l'histoire. Astérix peut constituer un bon trait d'union reliant la vie moderne et l'antiquité classique. Bien que le petit village des irréductibles gaulois soit imaginaire, la Gaule est une région historique et réelle qui correspond à la France actuelle. Les vrais gaulois, ne possédaient ni de marmites ni de forces surhumaines. Cependant, la façon dont ils sont représentés dans la b.d., ne s'éloigne pas trop de la réalité. Ce n'est d'ailleurs pas sans raison qu'André Stroll a nommé sa monographie sur Astérix : « L'épopée burlesque de la France » (Stroll, 1978) et que la revue de

la Société d'Ethnologie Française a dédié un tome entier au héros gaulois (Ethnologie Française, 1998).

Egalement, des historiens hollandais ont démontré d'une manière impressionnante l'historicité d'Astérix (Van Royen R., Van der Vegt S., 2002). Les phrases « toute la Gaule », devenue célèbre dans le monde entier grâce à la b.d., nous révèlent l'existence des Celtes que Jules César décrit dans ses Commentaires de la Guerre des Gaules. En fait, il débute ses mémoires par la phrase: « Toute la Gaule se divise en trois parties ». L'historicité sert donc de canevas sur lequel se déroulent les aventures d'Astérix. La reproduction que les auteurs font de l'histoire montre une étude profonde de leur part. D'ailleurs Goscinny avait déclaré : « Si mon camarade César n'avait pas été là, que serions-nous devenus ? » (D.B.D., 2002, 20). Quant à Uderzo, ses dessins s'inspirent des trouvailles archéologiques. Par exemple, les athlètes dans « Astérix et les jeux olympiques » correspondent aux représentations des amphores exposées dans les musées. Des sangliers au culte des druides, des vêtements aux armes, du chant du barde à la bravoure et la violence avec laquelle les gaulois de la b.d. s'attaquent aux romains, tous les éléments de la bande dessinée s'appuient plus ou moins sur une vérité historique.

Par le biais de la bande dessinée, les apprenants, guidés par l'enseignant, pourront examiner de manière critique certains détails comme les costumes, architecture, vie quotidienne. Ils pourront ainsi faire la distinction entre fiction et réalité historique, et émettre un jugement critique sur un scénario, des dialogues et des dessins de b.d. Nous proposons quelques exemples. En travaillant sur la première page d'Astérix, on pourrait demander aux élèves d'identifier l'aigle aux ailes déployées tenant la foudre (le symbole des légions romaines), les initiales SPQR (senatus populusque romanus), ou d'expliquer la présence de l'enseigne sur l'image (pour montrer la conquête romaine sur la Gaule). Une autre activité, assez amusante pour les adolescents, serait de leur demander de repérer les éléments de fiction et ceux de l'histoire. Par exemple Alésia et Gergovie étaient de véritables villes fortes gauloises mais les noms des camps romains avec des terminaisons vraisemblables *Babaorum*, *Aquarium*, *Laudanum* et *Petitbonum* ne sont sorties que de l'imagination de Goscinny. Le comique de ces derniers, se révèle par leur explication : le gâteau baba au rhum, le médicament laudanum, et la désignation du petit bonhomme. Un autre thème intéressant est celui de l'anachronisme, la grande force d'Astérix. Les élèves seront amenés à découvrir les anachronismes dans la b.d., ce bouleversement de la chronologie historique. Après avoir expliqué l'étymologie et le sens du terme, il s'agit de repérer une projection intempestive d'un détail contemporain, ou des citations hors du contexte

historique. Les Bretons par exemple portent des parapluies, les Helvètes mangent de la fondue et les menhirs d'Obelix sont là depuis l'époque paléolithique.

Nous avons simplement amorcé, dans cette dernière partie, une réflexion sur une approche historique d'Astérix. Il convient à chaque enseignant de choisir ce qu'il considère comme le plus intéressant pour sa classe.

Conclusion

Astérix est une œuvre classique. Ces deux phrases: «Nous sommes en 50 avant Jésus-Christ. Toute la Gaule est occupée par les Romains», sont devenues en trente-cinq ans l'un des incipit les plus connus de la littérature française. Par ailleurs, les albums d'Astérix sont une mine d'or pour aborder la culture française, car, leur lecture peut se faire à plusieurs niveaux, selon l'âge et les compétences culturelles du lecteur. Ils permettent donc de toucher un vaste registre de composantes socio-culturelles de la société française. Enfin, l'œuvre de Goscinny offre un plaisir esthétique et un divertissement à ses lecteurs, tout en les déconcertant. Le lecteur s'identifie aisément aux personnages et se transpose dans les diverses situations des aventures des Gaulois. Ceci permet de se reconnaître soi-même, comme le fait chaque œuvre littéraire. Astérix, mythe contemporain, appartient désormais au patrimoine non seulement francophone, mais de l'humanité entière. Tous ces caractéristiques justifient le fait qu'on en rencontre des extraits, ici et là, dans des manuels scolaires de tout genre et incitent à son utilisation systématique dans l'éducation et notamment dans l'apprentissage de la langue et de la culture française.

Bibliographie

- *Αμπατζοπούλου, Φρ. 1998, Ο Άλλος εν διωγμώ. Η εικόνα του εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθολογίας. Αθήνα, Θεμέλιο.*
- *Crépin Th., Groensteen Th., 1999, On tue à chaque page. La loi de 1949 sur les publications destinées à la jeunesse, Paris, Editions du Temps.*
- *D.B.D., décembre 2002, Dossier Goscinny, Les dossiers de la bande dessinée, n° 16, Paris.*
- *Ethnologie française, juillet-septembre 1998, 2^e édition, Asterix. Un mythe et ses figures, PUF, Paris.*
- *Fourment A., 1987, Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants, Paris, Editions Eole.*
- *Fresnault-Deruelle P., 1972, Dessins et Bulles. La bande dessinée comme moyen d'expression, Paris, Bordas.*

- *Fresnault-Deruelle P., 1977, Essais sur les comics. Récits et Discours par la Bande, Paris, Hachette.*
- *Genette G., 1972, Figures III, Paris, Editions du Seuil.*
- *Groesteen Th., 1999, Système de la bande dessinée, Paris, PUF.*
- *Groesteen Th., janvier 1998, De l'origine et de la diversification des genres, La bande dessinée en France, Centre national de la bande dessinée et de l'image, Angoulême - Association pour la Diffusion de la Pensée française, Paris, 1998, p. 15-29.*
- *Luckens R., 1995, A critical Handbook of Children's Literature, New York, Harper Collins College.*
- *Massart P., 1984, Entre média et Littérature : la bande dessinée. La Bande Dessinée à l'Université et ailleurs. Louvain-La-Neuve, Travaux de la faculté de philosophie et lettres de l'université catholique de Louvain-XXXI, Section de philologie Romane-XI, p7-21.*
- *Masson P., 1985, Lire la bande dessinée, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.*
- *Schneider J-B., 2000, Clés pour la b.d. Strasbourg, Acces Editions.*
- *Stroll A., 1978, Astérix. L'épopée burlesque de la France, Bruxelles, Editions Complexe.*
- *Van Royen R., Van der Vegt S., 2002, Asterix και Ιστορία, μπρρ. Μαρκάκη Τ., Αθήνα, Μαμουθοκομιζ.*

Anastasia MITSKA, Etudiante en DEA, Université Aristote de Thessalonique

*La contribution du système d'analyse automatique
UNITEX à l'enseignement/apprentissage du français
langue étrangère*

Résumé :

Cette communication s'inscrit dans le cadre de la didactique du français langue étrangère intégrant les nouvelles technologies. Plus précisément, elle traite de l'intégration de nouveaux outils, tels que les systèmes d'analyse automatique de textes, à l'enseignement/apprentissage du *F.L.E.* Certains des points développés dans cet article sont : la présentation du système d'analyse automatique des textes *UNITEX*, le fonctionnement des dictionnaires électroniques et des grammaires locales, la description de la langue en termes informatiques et, finalement, les usages de tous ces outils informatiques à des fins didactiques.

Mots-clés :

Enseignement du *F.L.E.*, apprentissage du *F.L.E.*, *UNITEX*, systèmes d'analyse automatique, dictionnaires électroniques, grammaires électroniques, lexique-grammaire, documents authentiques.

1. Introduction

L'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage du *FLE* est le résultat de la convergence de la discipline de l'informatique, de celle de la linguistique ainsi que de celle de la didactique des langues étrangères.

Dans les années 70, le développement des nouvelles technologies et les changements socioculturels influencent l'évolution de la didactique (Τοκατλίδου Β., 1986). Désormais, selon l'approche communicative,

l'enseignement de la langue étrangère est orienté vers l'apprenant et l'accent est mis sur ce que le locuteur peut faire avec la langue (savoir-faire).

Par conséquent, la didactique des langues étrangères est orientée vers l'acquisition de la compétence de communication (Τοκατλίδου Β., 2003) par les apprenants, c'est-à-dire vers le développement tant de la compétence linguistique que des compétences extra-linguistiques et para-linguistiques. De ce fait, en situation de classe, l'enseignant doit être en mesure d'exposer les apprenants au matériel authentique, tant oral qu'écrit.

Le traitement des documents authentiques peut être facilité par l'utilisation des systèmes d'analyse automatique, tels que *UNITEX* (Paumier, S. 2002).

2. Système d'analyse automatique unitex

UNITEX est un ensemble de logiciels de traitement des textes en langues naturelles. Il a été élaboré au Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (*L.A.D.L.*) de l'Université de Marne-la-Vallée et développé par l'Institut Gaspard Monge (*I.G.M.*). Il s'agit d'un système d'analyse automatique des documents écrits, fondé sur des ressources linguistiques qui lui sont fournis sous la forme de dictionnaires électroniques, de grammaires électroniques et de tables de lexique-grammaire.

Les ressources linguistiques concernant la langue française sont le résultat des travaux initiés par Maurice Gross au Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (*L.A.D.L.*). Par la suite, ces travaux ont été étendus à d'autres langues et nous avons aujourd'hui la possibilité de traiter sous *UNITEX* des documents en langue grecque, anglaise, italienne, norvégienne, portugaise, russe, espagnole, coréenne, arabe, allemande, polonaise, thaïlandaise, etc.

3. Le formalisme des ressources linguistiques

3.1 Dictionnaires électroniques

Les dictionnaires électroniques (Courtois B., 1990) que nous utilisons dans le cadre du logiciel *UNITEX*, utilisent le formalisme *DELA* [14] et décrivent toutes les formes fléchies des mots simples et des mots composés d'une langue en leur associant un lemme ainsi qu'une série de codes grammaticaux, sémantiques et flexionnels [5]. Plus précisément, il s'agit de listes de mots simples et composés, de fichiers ayant l'extension .txt.

Extrait du dictionnaire électronique
quarante, .DET+Dnum+z1 : mp : fp
quarante, .N+Nnum+z1 : ms : mp

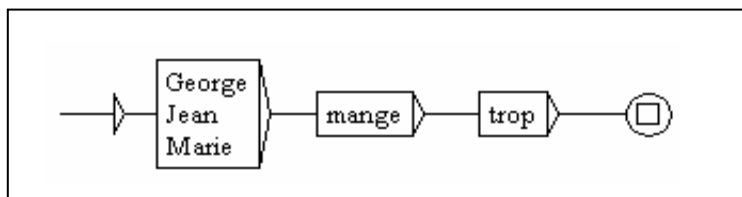
Nous présentons ci-dessus un extrait du dictionnaire électronique français. Nous pouvons remarquer que le mot simple « quarante » dont le lemme est le mot simple « quarante » peut être :

- soit un déterminant (*DET*) au masculin (*mp*) et au féminin pluriel (*fp*) et plus précisément un déterminant numérique (*Dnum*) qui fait partie du langage courant (*z1*),

- soit un nom (*N*) masculin au singulier (*ms*) et au pluriel (*mp*) faisant également partie du langage courant.

3.2. Grammaires électroniques

Les grammaires électroniques utilisées dans le cadre du logiciel *UNITEX* sont des représentations des phénomènes linguistiques au moyen de graphes (par un formalisme proche de celui des automates à états finis [5]).



En utilisant ce graphe, le système peut reconnaître les suites lexicales *Georges mange trop*, *Jean mange trop* et *Marie mange trop*.

3.3. Lexique-grammaire

Les tables de lexique-grammaire (Paumier S., 2001) sont des matrices qui décrivent les propriétés syntaxiques des éléments d'une langue. Pour le français, par exemple, on a élaboré des tables qui décrivent les propriétés syntaxiques de tous les verbes simples.

De même, pour le grec, on a créé des tables de lexique grammaire, comme par exemple, celle regroupant les adverbes figés grecs introduits par les indices *SA (N)*, *OSAN*, *OPOS*. [Voyatzis S., (à paraître)] (cf. Annexe 1). La table de lexique-grammaire est constituée de colonnes de propriétés ainsi que de colonnes de texte. Les colonnes de propriétés ne peuvent contenir aucun

texte. Elles ne contiennent que les caractères « + » et « - » qui montrent l'acceptabilité ou pas d'une structure syntaxique par un lemme donné.¹

4. Traitement des documents écrits

Le système *UNITEX* ne peut traiter que des fichiers *.txt*. L'ouverture du fichier, autrement dit le prétraitement du document écrit, consiste dans le découpage en unités lexicales, le découpage en phrases et l'application des dictionnaires électroniques présentés ci-dessus.

Afin de clarifier le processus de prétraitement des textes par le système *UNITEX*, nous allons citer des exemples tirés du traitement du document intitulé *La Chine dans l'odyssée de l'espace*.²

4.1. Application des dictionnaires électroniques

Lors du prétraitement, le système nous fournit des listes d'unités lexicales (mots simples et mots composés) que le système a identifiées en se basant sur les dictionnaires électroniques, ainsi que des listes d'unités lexicales inconnues.

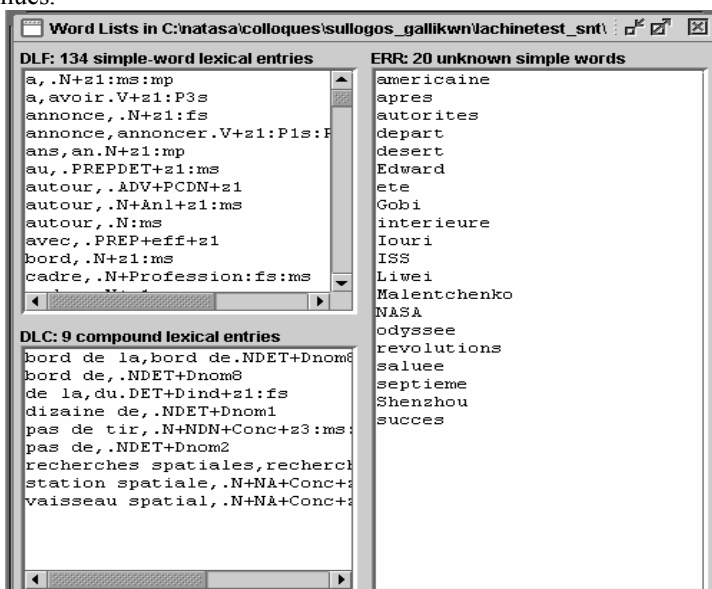


FIG 1. Résultats de l'application des dictionnaires sur le texte intitulé « La Chine dans l'odyssée de l'espace »

¹ A (adjectif), V (verbe), N0 (sujet), Nhum (humain), C (constante, unité lexicale qui reste invariable), N (nominatif), A (accusatif), Ddéf (déterminant défini), E (séquence vide).

² Ce document a été utilisé dans les sujets des examens du diplôme KPG (session de novembre 2003).

4.2. Recherche automatique

La recherche automatique faisant partie de nombreux systèmes d'exploitation ou de logiciels informatiques constitue la base de la fonction concordances dont le système *UNITEX* nous donne la possibilité. Ce qui fait la différence dans ce cas, c'est la possibilité du système d'effectuer cette recherche ayant recours à la description morpho-syntaxico-sémantique de la langue.

Grâce aux dictionnaires électroniques, aux grammaires électroniques et aux tables de lexique-grammaire qu'il met automatiquement en rapport avec les textes, le système *UNITEX* peut réaliser des concordances (Garrigues M., 2000, 59-69) telles que :

4.2.1. Concordances lemmatisées

Nous pouvons obtenir les concordances d'un verbe, d'un adjectif, d'un adverbe, d'un nom ou bien d'un déterminant comme dans l'exemple qui suit.

La Chine dans l'odyssée de
autour du Globe. {S} La performance a été saluée
et Edward Lu à bord de la Station Spatiale
par les experts de la NASA américaine,
dans l'odyssée de l'espace {S} La Chine a lancé avec

4.2.2 Concordances des catégories grammaticales

Nous pouvons demander au système de trier tous les verbes qui existent dans le texte et voilà les résultats obtenus :

le colonel Yang Liwei, 38 ans, a été placé en orbite
internationale (ISS). {S} L'Inde a annoncé qu'elle lancera,
intérieure. {S} Le vol devrait durer 21 heures et
intérieure. {S} Le vol devrait durer 21 heures et permettre au
premier Chinois de l'espace d'effectuer 14 révolutions
de l'espace {S} La Chine a lancé avec succès, mercredi 15
. {S} L'Inde a annoncé qu'elle lancera, vendredi 17 octobre,
devrait durer 21 heures et permettre au premier Chinois
en France) d'un pas de tir situé dans le désert de Gobie

4.2.3. Concordances des structures syntaxiques

La recherche de la structure syntaxique déterminant suivi d'un nom (*DET+NOM*) nous donne les résultats suivants :

et Edward Lu à bord **de la Station Spatiale**
 placé en orbite une dizaine **de minutes** après son départ,
 14 révolutions autour **du Globe**. {S} La performance
 dans l'odyssée de l'espace {S} **La Chine** a lancé avec succès,
 autour du Globe. {S} **La performance** a été saluée
 un septième satellite dans **le cadre** de ses propres
 divin), avec à son bord **le colonel** Yang Liwei, 38 ans,
 recherches spatiales. {S} **Le Monde**, jeudi 16 octobre 200
 vaisseau spatial habité. {S} **Le vaisseau** Shenzhou-5 (Vaisse
 bi en Mongolie intérieure. {S} **Le vol** devrait durer 21 heures
 performance a été saluée par **les experts** de la NASA
 autorités spatiales russes et **les spationautes** Iouri
 me satellite dans le cadre de **ses propres** recherches spatiales
 ou-5 (Vaisseau divin), avec à **son bord** le colonel Yang Liwei
 succès, mercredi 15 octobre, **son premier** vaisseau spatial
 38 ans, a été placé en orbite **une dizaine** de minutes après

4.2.4. Concordances d'une grammaire électronique

Les grammaires électroniques peuvent être construites par l'utilisateur du système ou bien par le système à partir des tables de lexique-grammaire. En appliquant la grammaire qui décrit les chiffres (cf. Annexe 2), nous obtenons les résultats suivants :

départ, à 09h00 locales (03h00 en France) d'un pas de tir
 après son départ, à 09h00 locales (03h00 en France)
 son départ, à 09h00 locales (03h00 en France) d'un pas de
 minutes après son départ, à 09h00 locales (03h00 en France
 de l'espace d'effectuer **14** révolutions autour du Globe
 a lancé avec succès, mercredi **15** octobre, son premier
 spatiales. {S} Le Monde, jeudi **16** octobre 2003,
 qu'elle lancera, vendredi **17** octobre, un septième
 {S} Le Monde, jeudi 16 octobre **2003**, p. {S} 3.

{S} Le vol devrait durer 21 heures et permettre au
jeudi 16 octobre 2003, p.3.
le colonel Yang Liwei, 38 ans, a été placé en orbite
{S} Le vaisseau Shenzhou-5 (Vaisseau divin), avec à son

4.2.5. Concordances des variables

Le système peut trier tous les mots qui se terminent en *-aine* et nous donner les résultats suivants :

a été saluée par les experts de la NASA américaine, les autorités spatiales
russes et les
38 ans, a été placé en orbite une dizaine de minutes après son départ,

5. Usages pour l'enseignement du fle

Le traitement d'un ou de plusieurs documents écrits, tant au niveau de l'application des dictionnaires électroniques qu'au niveau de l'établissement de différents types de concordances, peut faciliter l'élaboration des activités d'apprentissage.

En analysant des concordances pré-établies par l'enseignant, les apprenants peuvent remarquer la différence du sens de certains mots dans différents contextes, l'utilisation des prépositions, l'ordre des pronoms dans une phrase, etc. En général, ils peuvent remarquer plusieurs concordances qui leur sont fournies par l'enseignant et arriver eux-mêmes à la déduction des règles. Ainsi, un tel système d'analyse permet l'élaboration d'activités de classe concernant l'apprentissage du vocabulaire et du fonctionnement morphosyntaxique du *F.L.E.*

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'élaboration des activités est basée sur des documents authentiques et, par conséquent, sur des phrases authentiques. *UNITEX* peut traiter plusieurs documents en même temps. Grâce aux différents types de concordances fournies par le système, on pourrait créer plusieurs activités d'évaluation et éviter, en même temps, les phrases inventées pour des besoins pédagogiques.

Après la phase du prétraitement, l'enseignant possède déjà des petits dictionnaires automatiquement générés par le système. (fig.1) Ces dictionnaires lui permettent d'avoir une idée exacte du lexique auquel les apprenants ont été exposés lors d'une session d'apprentissage donnée.

Les résultats du traitement d'un corpus de documents authentiques au niveau morphosyntaxique pourraient constituer des données pour d'autres

programmes informatiques. D'une manière semi-automatique, on pourrait créer une base contenant les données-résultats du traitement. Cette base faciliterait l'élaboration d'activités. Il serait très intéressant d'enrichir une telle base en ajoutant d'autres éléments que l'on obtiendrait automatiquement d'autres programmes informatiques. Par exemple, il serait utile de découvrir et de relever quels sont les moyens linguistiques utilisés dans les différents genres de discours.

6. Conclusion

Le système d'analyse automatique que nous avons présenté dans cet article, donne déjà des résultats satisfaisants en ce qui concerne l'analyse d'un document écrit tant au niveau syntaxique qu'au niveau morphologique. Cependant, au niveau sémantique il reste encore du chemin à faire.

Par ailleurs, si on admet que toute phrase syntaxiquement correcte ne soit pas obligatoirement porteuse de sens, on pourrait dire que tout contrôle morphologique et syntaxique exige un contrôle sémantique, les deux contrôles étant strictement liés. La formalisation du sens, ou en d'autres termes, la représentation du sens de telle manière à ce qu'elle soit reconnue par l'ordinateur, reste aujourd'hui un problème à résoudre. C'est le cas de la traduction automatique, qui se heurte à l'analyse du sens des énoncés.

Enfin, on pourrait conclure que les nouvelles technologies tiennent déjà une place très importante dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Dans cette optique, les enseignants pourraient se familiariser avec les systèmes d'analyse automatique et utiliser ces outils susceptibles d'améliorer et de faciliter leur tâche didactique.

Bibliographie

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2004, Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας Ξένων Γλωσσών, Disponible sur : <http://www.ypepth.gr/kpg>
- Τοκατλίδου Β., 1986, Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Αθήνα, Οδυσσέας.
- Τοκατλίδου Β., 2003, Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση. Αθήνα, Πατάκης.
- Courtois B., 1990, Langue Française, n° 87.
- Garrigues M., décembre 1991, Informatique, linguistique et didactique des langues. CC-LANG, n° 92, 20-32.
- Garrigues M., 1994, Les technologies avancées et l'enseignement/apprentissage des langues. Rivista della Scuola Universitaria C.U.M. di Lingue Mediterranee, n° 1, 57-62.
- Garrigues M., octobre 2000, Nouvelles concordances pour l'enseignement des langues. Linguisticae Investigationes, vol. 22, n°2, 59-69.

- Gross M., septembre 1971, Grammaire transformationnelle et enseignement du français. Langue française, n° 11, 4-14.
- Jurafsky D.; James H., 2000, *Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics, and Speech Recognition*. Disponible sur : www.cs.colorado.edu/~martin/slp.html.
- Moirand S., 1982, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette.
- Paumier S., 2001, *Some remarks on the application of a lexicon-grammar*, *Linguisticæ Investigationes* vol. 24, n°2, 245-256.
- Paumier, S., 2002, *Unitex. Manuel d'utilisation*. Université de Marne-la-Vallée. Disponible sur : <http://www-igm.univ-mlv.fr/~unitex/> & <http://infolingu.univ-mlv.fr/>.
- Paumier S., 2003, *De la reconnaissance de formes linguistiques à l'analyse syntaxique*, Thèse de doctorat, Paris, Université de Marne-la-Vallée.
- Silberztein M., 1993, *Dictionnaires électroniques et analyse automatique de textes. Le système INTEX*, Paris, Masson, 234.
- Silberztein M., 1996, *Analyse automatique de corpus avec INTEX*, in *Lynx* 34-35, in *Actes du Colloque RELE: Lexique, Syntaxe et analyse automatique de textes*, D. Leeman (ed.), Nanterre, Université Paris X.
- Voyatzi S., (à paraître), *Représentation électronique et reconnaissance automatique des adverbes figés grecs introduits par les indices SA(N), OSAN, OPOS*, *Studies in Greek Linguistics*, Proceedings of the 25th Annual Meeting of the Department of Linguistics, Faculty of Philology, Aristotle University of Thessaloniki, 7-9 mai 2004, Thessaloniki.

ANNEXE

	MO=Hhum	MO=H-hum	V	A	(σσ+φσά) <C:H>	σσ <C:H>	(σσ+σσ+φσά) <Ddef:A> <C:A>	όπος (E+κκ+κ) <Ddef:H> <C:H>	(E+τόσ) <A:H> όσο (E+κκ+κ) <Ddef:H> <C:H>	Ddef	C
+	-	είμαι	πονηρός	+	-	+	+	+	η	αλεπού	
+	-	είμαι	γρήγορος	+	-	+	+	+	ο	άνεμος	
+	+	είμαι	ήσυχος	+	-	+	+	+	το	αρνί	
-	+	είμαι	μαλακός	+	+	+	+	+	το	βαμβάκι	
+	+	είμαι	βρώμικος	+	+	+	+	+	το	γουρούνι	
+	+	είμαι	μπλε	-	+	+	+	+	η	βάλασσα	
+	-	είμαι	σοφός	+	+	+	+	+	η	κουκουβάγια	
+	+	είμαι	ψηλός	+	+	+	+	+	το	κυπαρίσσι	
+	-	είμαι	αθώς	+	+	+	+	+	η	λευκή περιστερά	

Fig. 2 Echantillon d'une table de lexique-grammaire

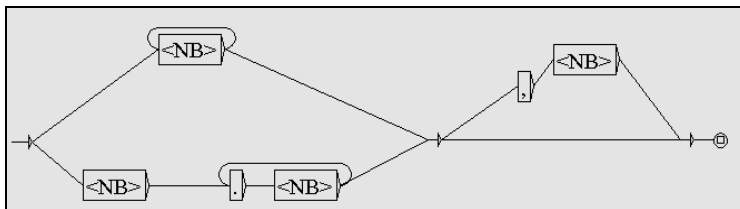


Fig. 3 Nombres.grf

ÉPREUVE 3

Vous venez de lire l'article ci-dessous. À votre avis, les informations en marge sont-elles correctes, incorrectes ou absentes du texte ?

Cochez la case qui correspond à votre choix :

A. correcte

B. incorrecte

C. absente du texte

La Chine dans l'odyssée de l'espace

La Chine a lancé avec succès, mercredi 15 octobre, son premier vaisseau spatial habité. Le vaisseau Shenzhou-5 (Vaisseau divin), avec à son bord le colonel Yang Liwei, 38 ans, a été placé en orbite une dizaine de minutes après son départ, à 09h00 locales (03h00 en France) d'un pas de tir situé dans le désert de Gobi en Mongolie intérieure. Le vol devrait durer 21 heures et permettre au premier Chinois de l'espace d'effectuer 14 révolutions autour du Globe. La performance a été saluée par les experts de la NASA américaine, les autorités spatiales russes et les spationautes Iouri Malentchenko et Edward Lu à bord de la Station Spatiale Internationale (ISS). L'Inde a annoncé qu'elle lancera, vendredi 17 octobre, un septième satellite dans le cadre de ses propres recherches spatiales.

Le Monde, jeudi 16 octobre 2003, p.3.

18. Le vaisseau a été propulsé d'une base dans le désert.

A. B. C.

19. Shenzhou-5 devait effectuer quatorze tours de la Terre.

A. B. C.

20. Shenzhou-5 a eu des problèmes d'atterrissage.

A. B. C.

21. Iouri Malentchenko et Edward Lu étaient à bord du Shenzhou-5.

A. B. C.

22. L'Inde va aussi lancer un vaisseau le 17 octobre 2003.

A. B. C.

23. Les experts de la NASA ne se sont pas manifestés.

A. B. C.

Fig. 4 Epreuve 3 – Certification en langue française (niveau B2) compréhension écrite et maîtrise du système de la langue - session novembre 2003.

Irini MOSSAIDOU, Responsable des affaires culturelles, Direction de
l'Enseignement Secondaire de Thessalonique

Enseigner le français à partir de visites virtuelles dans les musées

Résumé :

Le site Internet d'un musée ou d'une autre institution culturelle de ce genre, peut se transformer en un outil pédagogique dans les mains de l'enseignant qui veut associer l'éducation esthétique à la découverte et à l'entraînement aux langues vivantes. À cette intention concourt la nouvelle réalité des institutions à savoir l'importance particulière accordée à leur dimension éducative, bien claire in situ et sur les sites. Les possibilités d'exploitation pédagogique se multiplient et une variété d'activités peut être conçue et utilisée en classe. La stratégie d'enseignement / apprentissage, qui se développe ainsi, a comme caractéristiques l'éducation du regard et la pensée créative. Sa mise en pratique ne demande que l'amour pour l'art.

Mots-clés :

Musée, art, couleur, observer, créer, visite virtuelle, communication virtuelle, éducation esthétique

De nos jours, enseigner constitue un métier et une fonction continuellement renouvelables au profit du développement humain. L'enseignant du secondaire s'inspire surtout des principes didactiques - mis à l'épreuve à tout moment -, des pratiques efficaces et de vastes possibilités que les nouvelles technologies lui offrent. En même temps, l'enseignement des langues est soumis, de la même manière que les produits commerciaux, aux effets de la concurrence. Concurrence entre les nouvelles disciplines introduites les dernières années dans l'école, concurrence entre les nombreux médias qui offrent un accès facile et un environnement agréable et compatible à la fois avec la réalité des jeunes

d'aujourd'hui. En conséquence, une question de base se pose immédiatement : « que faire pour réaliser un cours plus attrayant, plus actuel, plus efficace ? »

Une des réponses «charmantes» se trouve sur les sites Internet des Musées et leurs produits multimédias.

Critère de choix du thème.

Deux constatations motivent notre intérêt de travailler à partir des musées virtuels :

a) L'existence des photos d'oeuvres d'art dans les manuels des langues vivantes ne suscite pas nécessairement l'attention de l'enseignant ou de l'apprenant. Quelques commentaires ou certaines informations données sur la vie et l'oeuvre de l'artiste constituent souvent l'ensemble de la tâche éducative.

b) Depuis les années 90, le rôle, les objectifs et les politiques des Musées ont été redéfinis en cédant une grande place à la dimension éducative considérée désormais comme indispensable. Parallèlement, l'évolution de la recherche sur le terrain et la contribution de la technologie digitale ont doté les Musées d'une nouvelle langue de communication avec leur public d'un côté et d'une nouvelle conception pour la présentation des objets exposés de l'autre. Les institutions culturelles, à l'heure actuelle, plus ouvertes, plus communicatives, diversifiées et accessibles au grand public, engendrent un intérêt spécial pour l'enseignement des langues vivantes. Elles peuvent, selon la manière de présentation ainsi que le nombre et la qualité des pages qu'elles offrent, donner la possibilité à l'enseignant de créer son propre outil pédagogique et contribuer à l'acquisition de l'autonomie durant l'apprentissage.

Les Musées, une nouvelle forme d'institutions culturelles

Le Conseil International des Musées désigne comme musée une institution à but non lucratif qui collectionne, conserve et expose des objets pour des raisons éducatives ou esthétiques (Kavakli, Bakoyanni, 2002, 141). L'ancienne directrice de la Pinacothèque Nationale, Mary Michailidou, estime à son tour, qu'il est inconcevable de parler d'un musée sans se référer à ses nouvelles fonctions, parmi lesquelles elle cite les programmes éducatifs, « devenus désormais indispensables » (Michailidou, 2004, 27). Pour d'autres chercheurs, les musées se sont transformés d'un lieu de dépôt-conservation et de présentation en un lieu d'expérience vécue, rempli de force et de vibration, d'un lieu d'étude en un lieu de dialogue et de défis (Polyzoudi, 2004, 23). De l'autre côté, l'effet de Narcissus, - l'embarras devant les nouvelles technologies comme il a été appelé par Marshall McLuhan - montre que les possibilités, créées par les nouvelles

technologies, sont si révolutionnaires que l'on met du temps pour les percevoir dans leur usage pratique quotidien (Arvanitis, 2002, 183).

Les musées ont vite puisé le meilleur profit de possibilités offertes par les nouvelles technologies et occupent en ce moment une grande partie de l'espace virtuel. Ils y sont reconnaissables sous trois types : le musée digital, le musée virtuel et le cyber-musée. Dans la présente proposition de travail, nous profitons de cette nouvelle forme des musées et de leur stratégie de communication avec leur clientèle pour créer, avec le groupe d'apprenants, notre propre parcours linguistique et culturel.

L'objectif

Enseigner à partir des musées virtuels est une démarche pédagogique qui vise, en premier lieu, à l'implication de l'apprenant dans un jeu plein de couleurs et de formes. L'apprenant, à travers des stratégies telles que l'observation, la recherche de l'information, la découverte, l'imagination, la compréhension et l'interprétation, la communication et la production, se sensibilise à des questions d'ordre esthétique, acquiert d'une manière spontanée un niveau linguistique élevé, maîtrise certains actes de parole, s'aperçoit de multiples facettes de notre civilisation.

De plus, en appliquant la méthode du projet (méthode suggérée les dernières années pour la réalisation des programmes culturelles et autres dans l'école) et en créant un scénario d'utilisation du support digital, les apprenants cultivent leur propre capacité d'apprendre, leur capacité de trouver des solutions et d'approcher la connaissance à travers leur propre effort pour apprendre (Chryssafidis, 2003, 66). En d'autres mots, ils cultivent la pensée créative.

Les premiers pas : Comment repérer le site d'un musée intéressant.

Aujourd'hui, trouver un site Internet c'est aussi facile que trouver un numéro de téléphone. Tout imprimé, livres, revues, journaux, guides touristiques faisant référence aux musées, affiche tous les renseignements respectifs. Si, pourtant, on n'en a aucun à sa disposition, on peut toujours les chercher directement sur Internet. On tape, sur la case spéciale de la première page d'un moteur de recherche, le mot « musée » et une longue liste apparaît. Si l'on cherche un musée précis on donne ses mots clés. Dans ce cas-là, on trouve également des liens qui présentent moins d'intérêt ou qui n'ont pas de rapport avec ce que l'on cherche. Il est évident que pour découvrir des renseignements en français, on préfère un moteur de recherche français comme par exemple le moteur google (www.google.fr).

Les sites des lieux importants se développent souvent sur plusieurs pages intérieures (hypertextes) et sont liés à d'autres sites de villes, d'organismes etc. ce qui enrichit l'information et donne plus de perspectives à la tâche choisie. Il serait aussi nécessaire de préciser que, dans la présente intervention, par le mot « musée » nous entendons toute institution culturelle qui présente et gère les biens culturels ou présente des expositions thématiques issues des industries culturelles. Ainsi, dans ce même domaine sont compris les pinacothèques, les galeries d'art, les salons, et pourquoi pas certains monuments. Cela signifie que, l'exemple utilisé plus bas pourrait être remplacé par des pages analogues d'autres lieux de la même catégorie culturelle.

Quelques conseils d'ordre pratique et général :

Choisir un site par rapport à un objectif en prenant en compte l'âge et les intérêts des élèves, puisque ces derniers s'ennuient facilement.

Visiter le site avant le cours et choisir les pages à travailler avec. Se perdre sur Internet, c'est chose facile. Un seul clic amène loin.

Préciser les objectifs, préparer les activités de la classe et rester souple lors de la communication avec les élèves. L'interaction peut produire de bons effets.

Penser aux principes d'un enseignement centré sur l'apprenant. L'enseignant est l'animateur du groupe, le facilitateur sur le chemin de la connaissance ; il peut apprendre avec eux.

Prévoir un support différent, par exemple un prospectus du musée, au cas où, au moment du travail, il n'y aurait plus de connexion Internet.

La démarche

Une phrase, prononcée pendant les Journées de réflexion « Musées 2004 » nous servira de fil d'Ariane pour arriver à notre but éducatif général : « Les gens viennent au musée pour être séduits; pour faire un voyage au-delà de leur vie quotidienne » (Billy Vemy) Dans un contexte différent des cours ordinaires, nous tâcherons de joindre langue et culture pour faire un scénario agréable aux yeux et à l'esprit, motivant et flexible.

1. Les préliminaires

1.1 Activités avant la visite virtuelle pour se repérer dans le domaine de l'art. Poser des questions comme : « Quels peintres connaissez-vous ? » « Quels musées ? » « Qu'est-ce qu'on voit dans les musées ? »

1.2 Apprendre à chercher sur Internet.

1.3 Choisir un musée et commencer la visite. Consacrer un peu de temps pour errer sur ses pages. Laisser le regard être captivé par les images.

2. Le punctum

L'exemple que nous avons choisi est le <http://ww.intermonet.com/monet.htm>, site consacré au peintre impressionniste Claude Monet. Le site appartient à la catégorie des musées virtuels. Il s'agit d'un espace bien structuré, qui suit une approche thématique et une approche chronologique de l'œuvre du grand peintre, très riche en informations, clair dans sa conception et attrayant. Sa page d'accueil est indicative des possibilités qu'il offre tant pour le visiteur quelconque, que pour le visiteur-élève qui nous intéresse. Nous citons quelques-unes des rubriques pour donner une idée du travail que l'on peut faire avec : Les œuvres de Claude Monet, biographie, C.M. par lui-même, expositions C.M. dans le monde, les couleurs de C.M., Giverny : le village de C.M., C.M. dans les musées, C.M. : les livres, le jardin de C.M. à Giverny etc.

À l'intérieur des pages, des textes et des tableaux sont présentés par unités reconnaissables, des éléments sur l'histoire de l'impressionnisme sont fournis, des phrases de C.M. sont citées, des informations pratiques etc. complètent l'ensemble. Si l'on veut consacrer plus de temps, on peut même découvrir des pages éducatives qui s'adressent spécialement aux enfants comprenant des activités à partir des tableaux (d'autres peintres).

Quelques suggestions de travail :

2.1. À partir des tableaux, travailler le paysage (hiver, été, campagne, ville, etc.), le portrait (traits physiques, adjectifs).

2.1.2. Travailler sur les titres. Trouver les mots clés qui nous amènent à l'intérieur des images.

2.1.3. Repérer les mots clés pour parler d'un artiste, de sa vie et de son œuvre.

2.1.4. Repérer les thèmes qui inspirent l'artiste ou, à l'inverse, repérer des tableaux à partir des thèmes, par exemple, les nymphéas.

2.1.5. Observer les couleurs et la lumière sur un tableau.

« Bref, je me sens d'argent, jaune cadmium, vermillon, garance foncée, bleu de cobalt, vert émeraude » Claude Monet.

3. Les bonnes pratiques

3.1. À partir des informations sur le fonctionnement du musée : se renseigner sur les heures d'ouverture, le billet d'entrée, les visites de groupes, la

possibilité de restauration, d'achat de cadeaux etc.. Apprendre à rédiger une adresse, apprendre les jours et les mois (débutants).

3.2. À partir de la rubrique « C.M. dans les musées » : apprendre les pays et les prépositions.

3.3. À partir de deux rubriques sur la vie de C.M. : apprendre à rédiger un CV.

3.4. Téléphoner pour demander des renseignements.

3.5. Envoyer une carte postale virtuelle.

4. Le scénario

Imaginer une histoire qui se passe dans le musée où tous les apprenants jouent un rôle. L'histoire est liée au contenu du musée et à un événement imprévu comme par exemple le vol d'un des tableaux présentés (s'inspirer de l'histoire du « Cri » de Munch récemment disparu en Norvège). Tisser l'histoire autour des lieux, des personnes, des objets donnés et / ou imaginés.

5. La création d'un musée ... en classe

5.1. Créer son musée personnel avec les photos des amis, de la famille et leurs phrases aimées. Faire des fiches pour chacun (traits physiques, loisirs, etc.).

5.2. Créer le musée de la classe (l'amusant, le bavard, l'ennuyeux, etc.).

5.3. Créer son propre musée, galerie d'art, salon. Choisir des œuvres et les présenter.

5.4. Créer le musée scolaire imaginaire. Rassembler des photos, des objets, des textes sur les différentes activités de la vie scolaire.

En guise de conclusion

La capacité de donner du sens à des objets culturels est considérée comme une compétence qui relève d'un véritable enseignement / apprentissage (Beacco, Byram, 2003, 68). Pour la politique linguistique éducative en Europe, l'éducation interculturelle constitue une finalité essentielle des formations en langue, en ce qu'elle concourt au développement de la personne. Même si les besoins langagiers des apprenants ne sont pas encore identifiables pendant le stade de la scolarité, les activités d'enseignement doivent être choisies, entre autres, selon leur rôle dans l'expérience esthétique et la formation intellectuelle (ibid, 102). Avec l'exemple du site sur Claude Monet, nous avons essayé d'explorer les limites entre nouvelles technologies et éducation, entre culture et pratique quotidienne. Nous avons pu constater que les musées, sous forme virtuelle, peuvent devenir des pistes de travail pour l'enseignement des langues. La mise

en valeur des éléments culturels au niveau d'acquisition des savoirs et des savoir-faire des élèves nous paraît indispensable. Les responsables des projets dans les musées, au lieu de penser aux objets et aux idées à exposer, réfléchissent sur le comment le visiteur d'un musée pourrait utiliser la connaissance présentée dans les expositions (Falk, Dierking, 1992, 142). L'éducation du regard, préconisé ici, aide l'élève à mieux prendre conscience des biens culturels, à enrichir son répertoire langagier et à faire travailler son imagination et ses capacités intellectuelles. Nous voulons, donc, créer une situation d'apprentissage qui soit non seulement effective mais agréable et constructive parce que comme a dit John Cotton Dana, depuis déjà le début du siècle dernier, « a good museum attracts, entertains, arouses curiosity, leads to questioning and thus promotes learning ».

Bibliographie

- *Beacco, J.-C., Byram, M., avril 2003, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.*
- *Falk, H. J., 1992, The Museum experience, Washington D. C., Whalesback Books*
- *Cotton Dana, J*
- *The New Museum, 1999, selected writings by John Cotton Dana, Washington D. C., edited by William A. Peniston.*
- *Αρβανίτης Κ, Ψηφιακό, εικονικό, κυβερνομουσείο; Αναζητώντας όρο και ορισμό, στο Μουσείο, Επικοινωνία και νέες Τεχνολογίες, Πρώτο διεθνές συνέδριο Μουσειολογίας, Μυτιλήνη, 31 Μαΐου – 2 Ιουνίου 2002, σ.σ. 183 – 191.*
- *Καβακλή, Ε., Μπακογιάννη, Σ., Αξιολόγηση ευχρηστίας δικτυακών τόπων μουσείων: Αποτελέσματα έρευνας στους φοιτητές του Τ.Π.Τ.Ε.. στο Μουσείο, Επικοινωνία και νέες Τεχνολογίες, Πρώτο διεθνές συνέδριο Μουσειολογίας, Μυτιλήνη, 31 Μαΐου – 2 Ιουνίου 2002, σ.σ. 141 – 153.*
- *Πολυζούδη, Α. Μνημείο – Μουσείο: προβληματισμοί μουσειολογικής θεωρίας και πρακτικής, Η Τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής μας κληρονομιάς. Διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία, Δεύτερο διεθνές συνέδριο Μουσειολογίας, Μυτιλήνη, 28 Ιουνίου – 2 Ιουλίου 2002, σ.σ. 23 - 24*
- *Χρυσafiδης, Κ, 2003, Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο, Αθήνα, Gutenberg Παιδαγωγική σειρά.*

*Interaction entre représentations et pratiques
langagières : une voie d'investigation pour
l'enseignement du F.L.E.*

Résumé :

Quel est le rôle des représentations dans le processus d'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère et en l'occurrence du français ? Qu'entend-on par représentations langagières en didactique des langues et comment peut-on les faire émerger et par la suite les exploiter ?

Nombreuses sont les recherches qui se sont intéressées aux représentations langagières dans le cadre des situations plurilingues et pluriculturelles. Les résultats de ces recherches sont encourageants quant au rôle que les représentations langagières peuvent assumer dans le cadre des contacts linguistiques. Mais quel pourrait être leur implication dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères ? Pourquoi ne considérons-nous pas cet aspect primordial de l'enseignement/apprentissage d'une langue et nous limitons-nous uniquement à un enseignement segmenté qui vise bien sûr la compétence communicative avec ses composantes – bien connues par tous linguistes, didacticiens et praticiens – mais qui ne les met pas en relation avec ce que les acteurs de l'enseignement/apprentissage pensent de celles-ci ?

Mots-clés :

Représentations sociales, langagières, linguistiques, appropriation (acquisition et apprentissage) d'une langue étrangère.

1. La notion de représentation : débuts, évolution(s) et ancrage(s) théoriques et méthodologiques dans la didactique des langues

La recherche sur le processus d'appropriation d'une langue étrangère soulève des questionnements en croisant deux types de problématiques : celle qui

se rapporte aux constructions sociales et individuelles et l'autre qui est liée à la construction des connaissances. Il s'agirait d'identifier les lieux communs de rencontre entre les tentatives de catégorisation sociolinguistique et les processus linguistiques et d'apprentissage mis en œuvre par les apprenants. Les tentatives de catégorisation sociolinguistique résument dans un premier temps les images que les apprenants mais aussi leur entourage social et éducatif ont des langues, de leurs propres compétences linguistiques et de l'apprentissage offert.

Les représentations en didactique des langues trouvent leur origine dans les représentations sociales. La référence aux représentations sociales constitue le principal pilier d'un échafaudage théorique qui nous permettrait de concevoir et d'étudier l'articulation entre pratiques linguistiques, discours et attitudes tenus face aux langues. Ainsi, l'ancrage des représentations linguistiques dans les rapports sociaux qui les génèrent signifie leur contextualisation, susceptible de nous procurer des informations sur les mécanismes socio-symboliques, producteurs de sens.

La recherche sur les représentations sociales consiste en une théorisation interdisciplinaire qui fait référence aux mécanismes des constructions sociales et à leurs produits (que sont les représentations sociales), ainsi qu'aux particularités psychologiques et cognitives développées au sein de chaque structure sociale. La formation d'une représentation d'ordre social implique l'intériorisation et l'assimilation par tout individu des phénomènes sociaux et leur traitement cognitif et affectif en association avec la norme acceptée par les réseaux sociaux dans lesquels ils agissent. L'étude des résultats obtenus, une fois l'implication de ces processus achevée, permettrait au chercheur d'élaborer des stratégies afin d'intervenir sur le produit final, si cela est nécessaire. Les éléments de la représentation sont «*le sujet*», l'individu qui élabore la représentation, «*l'objet*», la réalité représentée, et «*le contexte*», la réalité sociale où le sujet vit et où la représentation se forme. Cela signifie que les représentations sociales ne sont pas uniquement le reflet de la relation du sujet à l'objet, mais qu'elles cristallisent les idées, les normes, les valeurs du groupe social dans lequel elles se produisent.

De nos jours, il est évident que l'image, que les acteurs impliqués dans les processus d'appropriation d'une langue ont, non seulement de ce processus, mais aussi de la langue, joue un rôle primordial au sein des instances qui participent à cette aventure. Nous parlons d'«*instances*» (L. Dabène et J. Billiez, 1984) parce que si nous envisageons une étude des représentations sur les langues en rapport avec leur appropriation par les différents sujets, nous sommes obligée de nous référer aux lieux où celle-ci se réalise. Les instances impliquées sont nombreuses et leur impact sur les représentations forgées et sur l'enseignement/apprentissage est important : puisque les enjeux acquièrent des formes différentes selon la

façon dont l'appropriation s'accompagne d'un processus de socialisation. Ainsi, nous pouvons mentionner comme instances la famille, l'école, le cercle social des apprenants ainsi que celui de leurs parents et enfin le pays où ils apprennent la langue cible, instances qui constituent un paramètre important dans la formation des rapports entretenus entre L1 et L2.

2. Les représentations en didactique des langues étrangères et du FLE

L'élément qui domine la réflexion d'aujourd'hui dans le cadre de la didactique des langues semble être une «*nouvelle configuration du savoir*» (L. Porcher, 1997, 12) qui se veut plutôt «*insulaire*» qu'«*universelle*» et «*compacte*» et qui serait en mesure de dicter de nouvelles voies de recherche. C'est donc ce rapport avec la réalité, établi entre chaque individu et ses processus d'appropriation linguistique, qui nous intéresse. Son approche ainsi que son analyse sont sujettes à l'élaboration d'outils théoriques, aptes à nous faire comprendre sa (re)construction, sa (son) (re)organisation, enfin son fonctionnement et le impact qu'il pourrait avoir sur la didactique des langues. Le concept de représentation soulève, dans un premier temps, une problématique liée à son contenu. Est-ce qu'il s'agit selon G. Zarate d'une «*image trompeuse du réel*» (1997, 7), ou bien, la réalité sociale existe à travers les représentations qui y circulent ? En d'autres termes, c'est la représentation qui se trouve à l'origine de la société ou elle reflète la société ? Ce questionnement constitue, selon nous, le point de départ d'une réflexion approfondie sur l'usage de cette notion en didactique des langues et en l'occurrence à la didactique du F.L.E.

Mais la notion de représentation se trouve confrontée à un problème d'ordre terminologique. Sans prétendre qu'une appellation définitive serait la solution idéale, nous soutenons qu'un effort de recherche terminologique offrirait les premiers indices liés au contenu de la notion et nous amènerait également à des éclaircissements d'ordre méthodologique. Les termes, qui sont en usage actuellement et qui se rapportent à la notion de cette image que nous avons des langues, de leur apprentissage etc., sont nombreux : «représentation linguistique», «métalinguistique» ou «langagière», «conception», «perception», «déclarations», «sentiments linguistiques, métalinguistiques».

Il ne faut pas omettre de noter que pour attribuer un nom à une notion, il faudrait également prendre en compte les contextes dans lesquels on l'applique. Notion, établissant des dimensions transversales, elle se décline pour se référer, en didactique des langues, à divers terrains de recherche : nous parlons ainsi des «représentations des langues», des «représentations de l'apprentissage», des «représentations des pratiques et des usages» etc.

Par ailleurs, est-on capable de trouver exactement quand une représentation a fait son apparition pour la première fois et sait-on comment on peut suivre son évolution ? Ajoutons ici la question d'ordre déontologique centrale : doit-on utiliser les représentations afin d'intervenir sur les idées reçues des élèves, du corps enseignant et des parents, et si oui, comment ? Le but d'une telle opération serait d'arriver à transformer un certain nombre d'éléments de ces représentations afin de faciliter l'accès au savoir des acteurs impliqués de façon directe ou même indirecte. Ce projet s'avère pour l'instant très ambitieux, d'autant plus que les recherches réalisées jusqu'à ce jour ont accrédité l'idée de la stabilité et de la persistance des représentations dans le temps, et ce malgré les efforts des chercheurs et des enseignants et le caractère dynamique et évolutif que l'on leur attribue souvent.

3. Propositions pour la définition de la notion de représentation en didactique des langues

La question fondamentale que l'on se pose dès que l'on aborde l'idée de cette image mentale que l'on se crée à propos de l'enseignement/apprentissage des langues est de savoir si on peut parler de représentation, de conception, de perception, de représentation sociale quand nous analysons des processus d'appropriation linguistique. Le débat est ouvert et les propositions des chercheurs diverses. Le point commun qui caractérise les recherches actuelles sur les représentations disons linguistiques ou langagières est leur ancrage dans la société et par conséquent leur assimilation aux représentations sociales. Ainsi, l'équipe neuchâteloise avec B. Py et M. Matthey, ayant recours à la structure des représentations sociales, trouve au sein des représentations sur l'apprentissage et les langues en présence les mêmes constituants structuraux que ceux des représentations sociales, qu'ils font d'ailleurs émerger par l'intermédiaire d'une analyse discursive.

La voie empruntée pour l'interprétation du fonctionnement des RS dans le domaine des langues établit l'articulation nécessaire entre le linguistique et le social. A ce propos, B. Py souligne qu'il serait souhaitable et intéressant de voir comment les lexèmes, porteurs des représentations sociales alimentées dans l'anonymat, sont traités et investis de sens par chaque locuteur dans l'interaction. Cet aspect acquiert une signification importante grâce à la dialectique établie entre les positionnements anonymes et les positionnements individuels des sujets qui élaborent les représentations sociales. Par ailleurs, et toujours selon le même chercheur, l'étude des représentations sociales à dimensions linguistiques doit passer d'abord par une investigation de l'adjectif social qui assigne au nom des significations différentes. Ainsi le social représente tout ce qui est diffusé à l'intérieur du groupe, il désigne une conviction anonyme et évidente mais

partagée par n'importe qui et sert de déclencheur des négociations à l'intérieur de l'interaction où il se transforme par l'intervention des positions individuelles.

Un autre point de vue, complémentaire à ceux évoqués plus haut, est celui de D. Véronique, qui place la définition des représentations dans le cadre de l'appropriation linguistique, en insistant sur leur construction de la réalité et par la réalité. En tant que «*constructs*», elles caractérisent des dispositions affectives qui se caractérisent à leur tour par une polarité ; l'individu qui prend en main et gère la représentation est pour ou contre celle-ci. Véhiculées par les discours et les comportements sociaux significatifs, les représentations semblent se situer entre la situation sociale et la situation langagière de chaque individu et créent des rapports hétérogènes entre les dire et le faire social. C'est sur cette problématique de la distinction entre le social et le langagier, qui n'empêcherait pourtant pas leur articulation, que D. Véronique propose la distinction entre représentations sociales et représentations linguistiques dans lesquelles il place les pôles acquisition et apprentissage. Les apprenants disposent des savoirs et des savoir-faire, véhiculés dans l'école mais aussi en dehors du cadre scolaire. Ils disposent également des reflets de ces savoirs dans et par le milieu social dans lequel ils agissent. Le croisement des rapports hétérogènes entre les dire et le faire constitue pour nous la première étape si nous souhaitons dégager les représentations sociales de celles qui portent sur l'appropriation.

Par ailleurs, la dénomination d'une notion exige une réflexion préalable sur l'objet auquel cette notion se réfère, les facteurs qui influent sur la construction de l'objet en question et les critères ainsi que les optiques adoptées pour son analyse. Dans le cas donc de l'enseignement/apprentissage du F.L.E., les qualificatifs attribués au substantif «représentation» se réunissent autour des termes «linguistiques», «langagières», «métalinguistiques», «épilinguistiques», «métalangagières», «épilangagières». La difficulté du choix, due à la polysémie des termes ci-dessus, nous conduit à les examiner en détail afin d'en choisir celui ou ceux qui conviennent le mieux à notre étude.

Si nous considérons en premier lieu le terme «linguistique», nous nous référons uniquement aux marques purement linguistiques et donc techniques qui caractérisent les productions verbales des apprenants. De plus, la création d'un syntagme tel que «représentations linguistiques» ne révèle pas le fait que le processus de formulation sur tout ce qui est aspect purement linguistique est effectué par les témoins eux-mêmes. Nous constatons, également, son insuffisance de contenu par rapport au grand nombre d'informations qu'une représentation peut nous donner, puisqu'elle ne se limite pas à des informations d'ordre linguistique.

Une autre possibilité serait d'envisager l'adjectif «langagier» pour parler de «représentations langagières». Solution beaucoup plus intéressante, puisque le terme «langagier» «prend en compte le processus de production des discours en intégrant les paramètres situationnels et humains» et «renvoie au principe de réalité par lequel la structure va se confronter à des besoins communicatifs, des enjeux discursifs, des représentations sociales» (J. Dubois, 1994, 265). De cette façon, nous arrivons à envisager l'individu en tant que sujet langagier en considérant son histoire individuelle, son inscription sociale et sociolinguistique et son action par le langage.

4. Méthodologies de recueil et de traitement des données sur les représentations langagières

Si nous consentons à envisager, comme le souligne M. Matthey, l'étude des représentations à travers «le lien entre échanges conversationnels et représentations sociales», nous adoptons «une conception pragmatique et interactionniste du langage», qui nécessite un repérage et une systématisation des opérations linguistiques. Celles-ci sont aptes à faire émerger les représentations et à les traiter par la suite «à travers notamment les activités de catégorisation et d'attribution causale qui sont centrales dans le processus de représentation». Partie du point de vue que le discours n'est pas celui qui reflète les représentations, M. Matthey considère les productions discursives comme le lieu de la construction de la réalité. A ce point assez épineux de la recherche sur la production ou la construction des représentations, B. Py souligne que la représentation sociale apparaît à partir du moment où il y a un problème à résoudre, qui peut être un problème d'action ou un problème discursif et qu'il s'agit donc d'une émergence discursive de la représentation véhiculée au préalable dans l'anonymat (B. Py, 2000).

C'est sur ce deuxième point que nous nous interrogeons le plus, à cause de la question suivante qui régit notre propre réflexion : est-ce possible que les représentations existent uniquement à travers le discours ? Et si oui, comment peut-on qualifier les dispositions mentales que les individus utilisent lors de leurs interactions et qui donnent d'ailleurs naissance à ces interactions ? Nous entendons par-là que, avant tout discours, avant toute interaction, les participants possèdent des idées, des images, des conceptions véhiculées et transmises par d'autres discours et qui se modifient ou non lors des diverses confrontations interactionnelles.

Nombreux sont les outils qui peuvent également servir de pistes de recherche, mis en oeuvre pour l'émergence des représentations. A cet effet, la diversité des méthodes constituerait, selon les chercheurs, l'outil idéal qui

favoriserait le plus des confrontations théoriques. M. Matthey propose «*les activités narratives, les activités explicatives, les topics et la thématisation*» ainsi que «*l'approche microlinguistique et expérimentale des représentations*». Pour ce qui est des «*activités narratives*» (comme les récits de vie et les anecdotes), elles offrent au locuteur la possibilité de donner du sens à ses dires en faisant appel à des «*catégories culturellement déterminées*». Les récits en question ne restent pas détachés des pratiques propres des locuteurs, de leurs expériences et des discours ambiants qui prennent souvent la forme des stéréotypes. «*Les activités explicatives*» ont pour objectif de faire expliquer ou de faire justifier les choix et les dires des locuteurs afin de rendre possible l'ancrage des représentations véhiculées «*à quelque chose de connu, à des catégories ou à des représentations déjà opérantes pour l'informateur*» (Matthey, 1997, 322). L'intérêt de cette approche consiste dans le fait qu'elle prend en compte la manifestation de la polyphonie, c'est-à-dire celle d'instances énonciatives plurielles qui «*matérialisent dans l'interaction l'intersubjectivité propre à la construction sociale de la réalité*». Quant aux «*topics*» et à la «*thématisation*», ils concernent le découpage du discours «*sous forme d'objets de discours à propos desquels les interlocuteurs disent quelque chose, en utilisant les ressources du discours*». Il s'agit ici d'une double approche susceptible de démontrer le dynamisme des stratégies discursives adoptées par les locuteurs afin de mettre en évidence et de défendre leurs représentations : «*On peut penser que l'analyse de la gestion interactionnelle des topics apparaissant au sein d'entretiens de recherche ayant pour thème le bilinguisme ou l'apprentissage des langues secondes ou étrangères, et réunissant des acteurs diversement concernés par la question (parents, enseignants, élèves, décideurs ...) pourrait permettre de mieux comprendre le rôle du langage - compris comme la langue mise en interaction - dans la dynamique des représentations sociales*» (M. Matthey, 1997, 322). La dernière proposition de M. Matthey pour favoriser l'émergence et l'analyse des représentations est «*l'approche microlinguistique et expérimentale*» qui s'inscrit dans le domaine de la linguistique, dont uniquement la première semble attirer pour l'instant l'intérêt des chercheurs en psychologie sociale. L'approche expérimentale, se centrant surtout sur la mise en évidence des éléments centraux et des éléments périphériques ainsi que sur leur dichotomie, n'accorde aucune place aux phénomènes discursifs qui semblent avoir une place importante dans la structuration des représentations. Le couplage théorique entre linguistique et sciences sociales pourrait être prometteur dans la recherche sur les représentations. Mais cette optique nécessite une élaboration très fine d'outils permettant de rechercher à la fois les productions discursives et les différents rôles joués par les parties du discours ainsi que les mouvements des

éléments périphériques ou mêmes centraux des représentations à l'intérieur du discours, mais aussi, par son intermédiaire.

5. Essai de catégorisation des facteurs qui sont à l'origine des représentations langagières

La catégorisation des facteurs qui se trouvent à l'origine des représentations langagières implique une référence à deux éléments essentiels. Le premier concerne la perception de la représentation en tant que notion «*opérante*» et «*opératoire*» (Matthey et Moore, 1997, 80), élément qui éclaire les différents champs où elle fonctionne. Les qualifications «*opérante*» et «*opératoire*» illustrent le continuum établi entre les représentations qui agissent en milieu familial et celles qui interviennent en milieu scolaire ainsi que les relations qui se créent entre ces deux instances au niveau des pratiques langagières. Par représentation donc «*opératoire*», on entend celle qui intervient dans le processus d'appropriation ainsi que dans la façon dont cette intervention a lieu, et par «*opérante*», on se réfère au résultat obtenu une fois l'intervention de la représentation réalisée. En outre, nous parlons de continuum, parce que, en fonction du contexte sur lequel elles agissent, les représentations acquièrent des contenus différents. Avant de considérer de près ce contenu, nous aimerions souligner qu'il y a une influence entre les représentations du milieu familial ou si l'on veut naturel et celles développées en milieu formel, comme l'école. L'action conjointe de ces deux grandes catégories de représentations sur les langues influe donc sur le processus final d'appropriation.

Le deuxième élément que nous souhaitons mentionner se rapporte à la perspective interactive qui se trouve à l'origine de l'élaboration des représentations. Cette perspective interactive a été d'ailleurs adoptée par les acquisitionnistes qui considèrent que les processus acquisitionnels se trouvent en étroite relation avec les processus interactionnels. L'élaboration des représentations formées par des facteurs d'ordre individuel et celles formées par et dans leur environnement familial et/ou scolaire peut se réaliser par les mises en discours des représentations véhiculées mais aussi par les productions langagières elles-mêmes. Nous avons essayé de regrouper dans le tableau qui suit les facteurs qui se trouvent à l'origine de la formation des représentations langagières.

REPRÉSENTATIONS FORMÉES EN MILIEU FAMILIAL/INFORMEL		REPRÉSENTATIONS FORMÉES EN MILIEU SCOLAIRE/FORMEL
<i>Niveau Social</i>	<i>Niveau Individuel</i>	- Elles reflètent et constituent la suite

<p>Paramètres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - politique linguistique du pays où la LE est enseignée; - politique linguistique du pays d'origine de la LE ; - statut formel et informel (utilité, facilité, prestige, sympathie ou antipathie) de la LE dans le pays où la LE est enseignée ; - vitalité de la LE dans le pays d'accueil (facteurs d'ordre démographique, facteurs institutionnels économiques et sociaux). 	<p><i>créées par l'apport du niveau social mais aussi dues à des paramètres d'ordre individuel comme</i></p> <p>paramètres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le mode d'acquisition ou non de la LE, en milieu informel (familial, social) - les fonctions attribuées aux langues (L. Dabène, 1994, 66-77) * référentielle * heuristique * intégratrice * religieuse et magique * esthétique-ludique * inter-personnelle - les habitus communicatifs et interactionnels de la famille et de chaque individu ; - le statut informel de la LE tissé par chaque personne ; - le parcours familial (migratoire, historique etc.) ; - les relations entretenues avec la culture de la LE. 	<p>de représentations formées en milieu familial et social.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elles portent sur trois aspects centraux du processus d'apprentissage : * <u>Le contenu</u> : linguistique, sociolinguistique, culturel. <p>Ce contenu définit le schéma interactionnel développé dans la classe, dont l'analyse nous informe sur l'ensemble des représentations des acteurs.</p> <ul style="list-style-type: none"> * <u>La forme</u> : qui caractérise les productions langagières des apprenants. C'est l'analyse des pratiques mêmes et des productions en classe qui peut nous fournir des données sur la forme de leur parler. L'analyse interactionnelle de ces pratiques langagières met en évidence les représentations portées sur chaque code mais aussi sur le répertoire communicatif. * <u>Les valeurs</u> attribuées à cet enseignement/apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> - valeurs attribuées par les enseignants (elles reflètent la politique linguistique du pays où est enseignée la langue et de la politique linguistique qu'il suit ainsi que des objections qu'on peut lui porter) ; - valeurs attribuées par les apprenants (elles reflètent les aspects individuels, ceux développés en famille et la qualité de l'enseignement offert).
--	---	---

Tableau 10 : Typologie de la formation des représentations pendant l'appropriation d'une langue étrangère en milieu exolingue

Typologie de la formation des représentations en milieu familial/informel

La formation des représentations en milieu familial ainsi que leur évolution s'effectuent à partir :

a) des relations entretenues entre les langues au niveau social tant dans le pays où la langue est enseignée, où vivent et agissent les apprenants, que dans le pays d'origine de la langue qui met en place une politique linguistique concernant le maintien et la sauvegarde de sa langue à l'étranger. L'existence de telles représentations est très importante. Les paramètres qui se trouvent à l'origine des représentations sociales ont à faire avec la visibilité de la langue étrangère dans le pays où elle est enseignée et sa vitalité linguistique qui dépend des facteurs d'ordre démographique, institutionnels, économiques et sociaux (L. Dabène, 1994).

b) des relations entretenues entre la langue et l'individu qui l'apprend et qui la pratique. Il s'agit du domaine où les représentations se forment à partir des paramètres d'ordre individuel. Ils concernent la façon dont s'est déroulée ou se déroule l'acquisition ou non de la L.E. en milieu familial, les considérations individuelles liées aux habitus communicatifs développés en milieu familial, ainsi que les fonctions attribuées aux langues étrangères. De cette façon se dessine dans la cellule familiale une palette de représentations «individuelles» qui comporte plusieurs composantes telles que les représentations *affectives, interactionnelles, communicatives, acquisitionnelles et évaluatives*. Ces sous-catégories reflètent les caractérisations portées sur la L.E. et qui peuvent être d'ordre *affectif, social, utilitaire, familial, personnel et esthétique*. Elles peuvent résulter d'évaluations/qualifications portant sur les pratiques effectives des individus.

Typologie de la formation des représentations en milieu scolaire/formel

Sans être indépendantes de l'ensemble des représentations formées et développées en milieu familial (niveau individuel) et dans le cadre de la société (niveau social), les représentations en milieu scolaire se rattachent à deux aspects centraux du processus d'apprentissage : son contenu et sa forme. En commençant par le contenu, l'enseignement d'une L.E. n'est pas limité à son aspect linguistique, mais il est considéré comme complet s'il concerne ses aspects sociolinguistiques, culturels etc. C'est d'ailleurs ce contenu qui définit le schéma interactionnel développé dans chaque classe, dont l'analyse nous donne des informations sur les représentations des acteurs. En ce qui concerne la forme de l'enseignement de la L.E., elle est centrée sur des pratiques mêmes et des

productions en classe. Leur analyse interactionnelle de ces pratiques langagières met en évidence les représentations portées sur chaque code mais aussi sur le répertoire communicatif utilisé en classe et constitué par la L.E. mais aussi par des traces de la L.M.

6. La représentation : révélateur des compétences et levier d'appropriation

La classe de langue, lieu par excellence des savoirs partagés des auteurs, constitue, comme nous l'avons vu plus haut, l'instance où s'articulent le plus les représentations issues de la société et celles qui se rapportent à la linguistique. L'émergence d'une telle articulation peut se réaliser selon D. Moore et V. Castellotti (2001) par le biais de la notion de «schématisation», définie par J.B. Grize (1989, 154) comme «*la mise en discours du point de vue qu'un locuteur A se fait - ou a - d'une certaine réalité R ; cette mise en discours est faite par un interlocuteur, ou un groupe d'interlocuteurs B dans une situation d'interlocution donnée (un contexte)*». Par ailleurs, la notion de schématisation nous renseigne sur les présupposés et les préconstruits sur lesquels s'appuient les interlocuteurs, et elle offre en même temps une vision dynamique de la co-construction des discours dans l'interaction. De ce fait «*elles sont en quelque sorte une porte entrouverte sur les « théories » des enfants dans l'échange*» (D. Moore et V. Castellotti, 2001). Les réflexions ci-dessus soutiennent notre propre hypothèse selon laquelle l'articulation entre représentations d'ordre individuel et représentations d'ordre linguistique met en évidence les compétences plurielles des apprenants et constitue un levier d'appropriation de la langue cible, puisqu'elle agit sur leur interlangue.

Ajoutons également que les représentations langagières apparaissent dans les productions des apprenants des langues étrangères et qu'elles influencent la co-construction et les structurations de l'interlangue et de la langue-cible. Ce que nous aimerions mettre en évidence, c'est que la catégorisation des représentations langagières peut s'effectuer non seulement par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs et des récits autobiographiques, mais elle est tout à fait possible par le recours à l'analyse des productions langagières des personnes en question, productions qui constituent la seule source où nous pouvons voir le fonctionnement de l'interlangue, la structuration de la langue-cible ainsi que les images qui leur sont projetées.

Par ailleurs, il nous semble tout à fait urgent d'envisager ces résultats sous l'angle d'indices pédagogiques dont l'exploitation pourrait intégrer le domaine de la formation des enseignants ainsi que celui d'une méthodologie destinée à l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. Pour que ces deux visées

se réalisent la reconsidération des représentations est nécessaire en tant que levier de mise en évidence et d'activation de tout système intermédiaire, linguistique et/ou culturel. Cette approche reste valable tant pour les apprenants eux-mêmes que pour leur entourage familial et/ou scolaire.

Bibliographie

- *Abric, J.L., 1994, L'étude expérimentale des représentations. Les Représentations sociales, D. JODELET (sous la direction), Paris, PUF, 187-203.*
- *Dabène, L., 1997, L'image des langues et leur apprentissage, Les langues et leurs images, Neuchâtel, LEP, IRDP, AELPL, 19-23.*
- *Dabène, L., 1994, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette.*
- *Grize, J.B., 1994, Logique naturelle et représentations sociales. Les Représentations sociales, D. Jodelet (sous la direction), Paris, PUF, 152-168.*
- *Jodelet, D., 1994, Représentations sociales : un domaine en expansion. Les Représentations sociales, D. Jodelet (sous la direction), Paris, PUF, 31-61.*
- *Matthey, M., 1997, Représentations sociales et langage. Les langues et leurs images, Neuchâtel, LEP, IRDP, AELPL, 317-325.*
- *Moore, D. & Castellotti, V., 2001, Comment le plurilinguisme vient aux enfants. D'une langue à d'autres, pratiques et représentations, V. Castellotti (ed.), Rouen, Presses Universitaires de Rouen, Collection Dyalang.*
- *Py, B., 2000, Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. Tranel, n° 32, 5-22.*
- *Zarate, G., 1993, Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, Coll. Créatif-Essais, Didier.*

Argyro MOUSTAKI, Université d'Athènes,
Rania VOSKAKI, Université de Marne-la-Vallée

*L'enseignement du FLE à l'aide des systèmes de
traitement automatique et des tables du LADL : la
syntaxe des verbes*

Résumé

L'objet de cet article est la présentation d'une application de nouvelles technologies à l'enseignement du FLE. Plus précisément, nous présenterons les résultats de recherches menées à l'aide de deux systèmes de traitement automatique Intex et Unitex, d'un outil auxiliaire comme Glossanet ainsi que des tables du lexique-grammaire du LADL. Il s'agit plus précisément de la syntaxe de deux verbes (*affecter* et *accrocher*). Notre objectif consiste donc à développer des activités en vue de l'enseignement des emplois de ces deux verbes.

Mots clés :

Analyse automatique de textes, Glossanet, Intex, Unitex, LADL, tables de concordance, syntaxe des verbes, activités

Introduction

Le présent article traite de l'intégration de nouvelles technologies dans l'enseignement du FLE. Après avoir présenté les outils utilisés dans le cadre de notre recherche, nous travaillerons sur la fonction des *tables de concordances* d'Intex, Unitex, Glossanet ainsi que sur les tables du Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (LADL). Nous comparerons les entrées obtenues, à la suite de notre recherche sur Internet, à celles d'un dictionnaire usuel comme *Le Petit Robert* (éd. 1986).

Etant donné que toutes ces informations sont disponibles sur Internet, elles peuvent servir aux professeurs de français langue étrangère à améliorer le niveau de langue de leurs élèves ou à vérifier leurs connaissances tout en enrichissant

leur vocabulaire et en insistant sur les constructions verbales du français. Nous présenterons ici à titre indicatif les verbes *affecter* et *accrocher*).¹

L'utilisation du dictionnaire traditionnel est bien sûr possible pour connaître les différents emplois d'un verbe, mais, comme nous le verrons, Internet donne accès à des corpora étendus (sous Glossanet par exemple) où l'utilisateur a la possibilité de choisir lui-même son corpus (sous Intex et Unitex).

I. Présentation d'Intex, d'Unitex, des tables du LADL et de Glossanet

1. Intex

Le système INTEX est un logiciel de traitement automatique du langage, qui permet d'analyser des textes, en langue naturelle, en temps réel, en faisant appel à des ressources linguistiques très larges : des dictionnaires électroniques, des bibliothèques de graphes et les tables morpho-syntaxiques du lexique-grammaire. Il a été développé au LADL par M. Silberztein en 1993².

C'est les dix dernières années que la communauté des utilisateurs s'est sensiblement élargie ; INTEX est aujourd'hui distribué dans une vingtaine de pays : l'Allemagne, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, le Japon, le Madagascar, la Norvège, la Pologne, le Portugal, la Serbie, la République Tchèque, la Slovaquie, les USA³.

2. Unitex

UNITEX est un ensemble de logiciels permettant de traiter des textes en langues naturelles en utilisant des ressources linguistiques⁴. Il a été développé au LADL par S. Paumier en 2002. Il fonctionne déjà dans plusieurs langues: le français, anglais, le grec, l'italien, l'espagnol, l'allemand, le thaï, le coréen, le polonais, le norvégien, le portugais.

¹ Et en annexe les verbes *revenir*, *toucher* et *traiter*.

² Ce système offre à la fois des outils permettant le développement des ressources linguistiques et des outils permettant d'appliquer ces ressources sur de grands corpora: plusieurs dizaines, voire des centaines de mégaoctets. Ainsi, l'utilisateur peut-il se servir des ressources fournies avec le logiciel, mais en même temps ajouter ses propres dictionnaires et grammaires. Par ailleurs, des efforts tout particuliers ont été consentis pour doter le système d'une interface ergonomique qui permet une manipulation aisée de ses nombreuses fonctionnalités.

³ Plus de 50 centres universitaires utilisent ce logiciel comme outil de développement d'applications en recherche d'information et en traitement automatique du langage.

⁴ Il s'agit d'un système multi-plateforme, capable de fonctionner aussi bien sous Windows que sous Linux et Mac. Il est composé d'une interface graphique écrite en Java et de programmes externes écrits en C. Ce mélange des langages de programmation permet d'avoir une application rapide et portable sous différents systèmes d'exploitation.

3. Glossanet

GLOSSANET a été créé à l'Université de Louvain-la-Neuve en Belgique par C. Fairon (2000). Il s'agit d'un moteur de recherche des données linguistiques⁵ appuyée sur UNITEX. Par conséquent, il fonctionne pour toutes les langues qui sont analysées par UNITEX. La recherche se fait dans des journaux disponibles sur Internet. Pour le français, il y a 39 journaux disponibles, entre autres : *Le Monde, Libération, Le Figaro, Le Parisien, La Croix*.⁶

4. Les tables du LADL

Le lexique-grammaire a été créé par M. Gross (1975) pour la description linguistique du français. Il regroupe les verbes (transitifs et intransitifs)⁷ du français. Il se base sur une combinaison de propriétés syntaxico-sémantiques sur la lignée du formalisme algébrique de Z. S. Harris (1976)⁸. Le lexique-grammaire est divisé en tables, et les verbes de chaque table présentent la même construction syntaxique de base.

Notre recherche nous donne accès à la partie annexe du lexique-grammaire contenant des exemples concrets pour illustrer l'emploi de chaque verbe dans chaque table syntaxique.

I. L'exemple d'*affecter*

1. Les tables des concordances d'*affecter* sous Glossanet

La recherche nous a donné les phrases suivantes :

- 1. les locaux clos et couverts **affectés** à l'ensemble des salariés*
- 2. qui passe pour un homme très sérieux dans son travail, semble encore très **affecté** par l'accident et a du mal à se remettre de ses émotions*
- 3. De l'extérieur, les défaites ne semblent pas toujours **affecter** le groupe...
Moi après une défaite, j'ai les boules*

⁵ L'utilisateur peut rechercher des données linguistiques à partir de lemmes ou des parties de lemmes, d'expressions rationnelles ou d'automates finis. Il lui est aussi possible de recevoir les tables de concordances par courrier électronique tous les jours, toutes les semaines ou tous les mois.

⁶ En ce qui concerne le grec, il y a jusqu'à présent 3 journaux : *Εξπρές, Έθνος, Τα Νέα*.

⁷ Cf. les deux livres de J.-P. Boons - A. Guillet - C. Leclère 1996 a et b.

⁸ Il s'agit de la conception de la syntaxe transformationnelle, selon laquelle les grammaires des langues naturelles doivent constituer des systèmes formellement analogues à ceux de la logique mathématique. D'après Z. S. Harris 1951 et N. Chomsky 1957, une langue naturelle est un ensemble (fini ou infini) de phrases, constituée d'un nombre fini d'unités. La théorie transformationnelle suppose la description systématique et le formalisme rigoureux des phrases de base, puisque les phrases complexes proviennent de phrases simples et dont l'ensemble compose la langue.

4. « Nous resterons vigilants sur les moyens qui seront **affectés** pour un bon fonctionnement » faisait savoir Georges Sarre

5. ...déroulent dans l'enceinte ou à l'extérieur des établissements scolaires et qui **affectent** la communauté scolaire tout entière.

6. Moi, le prof de génie civil en filière STI au lycée, je me suis retrouvé **affecté** au collège Jean-Jaurès du Pré-Saint-Gervais à devoir enseigner les math...

7. alors qu'on manque de jeunes formés aux métiers du bâtiment ! « **Affecté** à l'Académie de Créteil depuis trois ans ...

8. Saint-Denis est la ville où il ne faut surtout pas être **affecté**

9. Je ne comprends pas. Pourtant nous sommes venus pour gagner » explique, **affecté**, le coach sensilien

10. Une cellule de sécurité dite « mitard » est aussi prévue. 150 éducateurs seront **affectés** à l'EPM de Porcheville

11. Les effectifs d'Eragny et de Saint-Ouen-l'Aumône, actuellement de 520 personnes **affectés** à la manutention, pourraient bien fondre à une cinquantaine

Ces phrases authentiques doivent être simplifiées (donc réduites à leurs constituants immédiats c'est-à-dire le sujet le verbe et son ou ses compléments). Cette « lecture » est donnée par les deux étapes suivantes.

1. 1. Repérage des structures de base d'**affecter** sous Glossanet

Il faut donc noter la structure de base de chaque phrase donc le verbe et ses arguments, en restituant l'auxiliaire (1) ou le sujet (5) quand ceci est nécessaire. Nous obtenons ainsi à titre indicatif, les structures suivantes :

*les locaux sont **affectés** à l'ensemble des salariés (phrase 1)*

*cet homme semble très **affecté** par l'accident (2)*

*les défaites **n'affectent** pas le groupe (3)*

*des moyens seront **affectés** pour le bon fonctionnement de ... (4)*

*ces incidents **affectent** la communauté scolaire (5)*

Des regroupements sont aussi nécessaires ; les phrases (6, 7, 10) présentent la même structure syntaxique : le sujet est un nom humain (N_{hum}), le verbe est à la forme passive avec un complément d'objet indirect et plus précisément un établissement scolaire d'affectation. Le participe passé est un attribut (2, 9).

1. 2. Schématisation des structures syntaxiques d'*affecter* sous Glossanet

A la suite de ces réflexions et en représentant les informations sémantiques quant au sujet et aux compléments du verbe, nous présentons schématiquement les phrases ci-dessus. Pour ce faire, nous faisons appel à la théorie des classes d'objets (G. Gross 1994):

<local> être affecté à <N_{hum}> (1)

<N_{hum}> être affecté par <événement négatif> (2)

< événement négatif> affecte <N_{hum}> (3,5)

<professeur> être affecté à <établissement scolaire> (6, 7, 8,10)

<travailleur> être affecté à <lieu de travail> (11)

2. Les tables des concordances d'*affecter* sous Intex / Unitex

En recherchant *affecter* sous UNITEX sur un petit extrait littéraire (*80 Jours*, Jules Vernes), nous obtenons les résultats suivants :

1...devant une habitation d'apparence simple, mais qui ne devait pas être **affectée** aux usages domestiques

2. C'était une perte de temps qui ne paraissait **affecter** Phileas Fogg en aucune façon,...

3. Ces navires sont particulièrement **affectés** au transport des émigrants, leurs machines sont...

2. 1. Schématisation des structures syntaxiques d'*affecter* sous Intex / Unitex

Il s'agit d'emplois déjà rencontrés :

<local> est **affecté** à <activité> (1,3)

< événement négatif> **affecte** < N_{hum} > (2)

3. *Affecter* dans les tables du LADL

En consultant les tables du LADL, de nouveaux emplois du verbe *affecter* apparaissent, certains faisant partie d'un vocabulaire plus spécialisé (4,5), d'autres sont déjà connus par la recherche sous Glossanet (6, 7,8) :

1. Max a **affecté** Marie à s'occuper du secrétariat

2. Max **affecte** qu'il ne connaît pas la question

3. Ces cristaux **affectent** une forme géométrique

4. Cette maladie a **affecté** Max d'une claudication

5. Jo a **affecté** cette valeur d'un coefficient

6. La mort de Luc a fortement **affecté** Paul

7. La baisse **affecte** les vins courants

8. On a **affecté** ce local à l'embouteillage

(8) a déjà été rencontrée sous Glossanet sous sa forme passive :

les locaux clos et couverts sont affectés à l'ensemble des salariés

3. 1. Schématisation des structures syntaxiques d'*affecter* dans les tables du LADL

Les nouveaux emplois de *affecter* peuvent être schématisés comme suit :

< N_{num} > *affecter* < N_{num} > à V infinitif (1)

Max affecte que Phrase (2)

< objet > *affecter* < forme > (3)

< maladie > *affecter* < N_{num} > de < conséquences de la maladie > (4)

< N_{num} > *affecter* < local > à < activité > (8)

Les emplois (6,7) sont déjà examinés et schématisés.

4. L'entrée *affecter* dans Le Petit Robert

Il s'agit en fait de trois entrées dont nous retenons les deux dernières⁹. Les voici :

1° destiner, réserver à un usage ou à un usager déterminé. *Les crédits que le budget a affectés à la Reconstruction à l'Education nationale*

2° Procédé à l'affectation de quelqu'un V désigner, nommer « Il s'est fait **affecter** à la météo »

3° *Affecter* 1° Toucher quelqu'un par une impression, une action sur l'organisme ou le psychisme. *Tout ce qui affecte notre sensibilité*

Toucher en faisant une impression pénible V. *émouvoir, frapper. Son échec l'a beaucoup affecté* – Pronom. *s'affliger, souffrir* « Il **s'affecterait** de mon inconstance » (Rouss)

2° Météor. Exercer son action sur quelqu'un. Les perturbations qui **affectent** le nord de la France.

⁹ Nous laissons de côté la première où *affecter* avait le sens d'*aimer* : cet emploi n'a pas été trouvé dans les tables de concordances.

4.1. Schématisation de l'entrée *affecter* dans Le Petit Robert

<budget> affecter <crédits> à la reconstruction (1°)

<travailleur> se faire affecter à <poste de travail> (2°)

<événement négatif> affecte <N_{hum}> (3°)

<événement météorologique négatif> affecter <pays> (2°)

5. Activité : Trouvez les synonymes du verbe *affecter* dans les emplois ci-dessous et traduisez-les en grec (+ corrigé)

Ce professeur a été affecté au collège Jean-Jaurès (a été nommé / διορίστηκε)

Ces travailleurs sont affectés à la manutention (travaillent / εργάζονται, είναι τοποθετημένοι)

Cet accident a affecté Paul (a touché, influencé moralement / επηρέασε το ηθικό, κατέβαλε)

Ce local va être affecté à l'ensemble des travailleurs (être donné à l'usage des / δίδεται προς χρήση)

6. Activité : Répondez aux questions en employant le verbe *affecter*

- A quel lycée enseigne Paul ?

-

- Etes-vous concerné par cet événement ?

-

- Ce local sera-t-il à la disposition des étudiants ?

-

7. Activité : Posez des questions en employant le verbe *affecter*

II. L'exemple d'*accrocher*

1. Les tables de concordance d'*accrocher* sous Glossanet

1. Pour ma part, marcher sur Mars ne m'a jamais accroché, nager sur Neptune, oui !

2. L'image du parachutiste resté **accroché** au clocher,...

3. Il faut **accrocher** les salaisons à bonne distance du feu

4. autour d'une patère où chaque personnage **accroche** son manteau

1.1. Schématisation des structures syntaxiques d'*accrocher* sous Glossanet

(sujet phrastique+ ceci + Nominalisation) ne m'a jamais accroché (1)

<objet> (est + reste) accroché à <locatif> (2)

<N_{hum}> accroche <vêtement> à <locatif> (3)

<N_{hum}> accroche <vêtement> à <endroit où on accroche les vêtements> (4)

1.2. Repérage des structures de base d'*accrocher* sous Glossanet

On constate que le sujet de *accrocher* peut être phrastique (1), remplaçable par un groupe nominal (spectacle, événement, ceci etc.). Le verbe *accrocher* reçoit dans cet emploi un complément d'objet direct pronominalisable.

Le participe passé *accroché* dans l'exemple (2) est attribut du sujet (ce que nous avons également remarqué pour *affecté*, cf. 1, phrase 2).

Après restructuration de la phrase (4), on obtient : *chaque personne accroche son manteau autour d'une patère* : une phrase avec un sujet *N_{hum}* et où le verbe reçoit un complément d'objet indirect (indiquant l'endroit où l'on accroche un vêtement).

2. Les tables des concordances d'*accrocher* sous Intex / Unitex

Après une recherche avec le corpus *80 jours* de Jules Vernes, les résultats sont les suivants :

1. *Le tracé du train obéissait aux caprices de la Sierra, ici **accroché** aux flancs de la montagne, là suspendu au-dessus des précipices*

2. *pendant que les balles se croisaient au-dessus de sa tête, retrouvant son agilité, sa souplesse de clown, se faufilant sous les wagons, **s'accrochant** aux chaînes, s'aidant du levier des freins et des longerons des châssis, rampant d'une voiture à l'autre avec une adresse merveilleuse*

3. *quitta sa chambre, quitta sa maison, sauta dans un cab, promit cent livres au cocher, et après avoir écrasé deux chiens et **accroché** cinq voitures, il arriva au Reform-Club*

2.1. Schématisation des structures syntaxiques d'*accrocher* sous Intex / Unitex

<objet> être accroché à <locatif> (1)

<N_{hum}> s' accrocher à <objet> (2)

<N_{hum}> accrocher <véhicule> (3)

3. Accrocher dans les tables du LADL

En cherchant *accrocher* dans les tables du LADL, on trouve les structures syntaxico-sémantiques suivantes :

1. Paul a **accroché** à son rapport que l'impôt était inégal
2. Paul **accroche** toute son attention à survivre
3. Max a **accroché** une branche avec son hameçon
4. Jean a **accroché** une nana dans la rue
5. Les guérilleros ont **accroché** les soldats dans le défilé
6. Paul **accroche** à ses nouvelles fonctions
7. Les négociations ont **accroché** sur le point quatre
8. Marie a **accroché** avec Paul sur ce point
9. Jo a **accroché** son manteau à la patère
10. La voiture a **accroché** le camion à l'avant droit
11. Max a **accroché** son veston aux ronces
12. Ce spectacle a **accroché** Marie

3.1. Schématisation des emplois syntaxiques d'*accrocher* dans les tables du LADL

A l'exception d'un emploi déjà rencontré (10), ces emplois du verbe *accrocher* sont, dans leur grande majorité, nouveaux :

1. $\langle N_{hum} \rangle$ accrocher à $\langle rapport \rangle$ que Phrase
2. $\langle N_{hum} \rangle$ accrocher son attention à N_{hum}
3. $\langle N_{hum} \rangle$ accrocher un $\langle objet \rangle$ avec $\langle outil \rangle$
4. $\langle N_{hum} \rangle$ accrocher $\langle N_{hum} \rangle$ $\langle locatif \rangle$
5. $\langle militaire \rangle$ accrocher $\langle N_{hum} \rangle$ $\langle locatif \rangle$
6. $\langle N_{hum} \rangle$ accrocher à $\langle fonctions \rangle$
7. $\langle négociations \rangle$ accrocher sur ce $\langle point \rangle$
8. $\langle N_{hum} \rangle$ accrocher avec $\langle N_{hum} \rangle$ sur ce $\langle point \rangle$
9. $\langle N_{hum} \rangle$ accrocher un $\langle vêtement \rangle$ à $\langle endroit où on accroche un vêtement \rangle$
10. $\langle véhicule \rangle$ accrocher $\langle véhicule \rangle$ à $\langle partie du véhicule \rangle$
11. $\langle N_{hum} \rangle$ accrocher $\langle vêtement \rangle$ à $\langle objet rugueux \rangle$
12. $\langle événement \rangle$ accrocher $\langle N_{hum} \rangle$

3.2. Activité : Notez les synonymes du verbe *accrocher* dans les emplois ci-dessous et traduisez-les en grec (+ corrigé)

1. Paul a accroché à son rapport que l'impôt était inégal (a noté, σημείωσε)
2. Paul accroche toute son attention à survivre (fait tout pour, κάνει τα πάντα για)
3. Max a accroché une branche avec son hameçon (a pêché, έπιασε)
4. Jean a accroché une nana dans la rue (a abordé, πλησίασε)
5. Les guérilleros ont accroché les soldats dans le défilé (ont immobilisé, ακινητοποίησαν)
6. Paul accroche à ses nouvelles fonctions (s'intéresse à, ενδιαφέρεται)
7. Les négociations ont accroché sur le point quatre (se sont arrêtés, σκάλωσαν)
8. Marie a accroché avec Paul sur ce point (n'a pas été d'accord, δεν τα βρήκε με)¹⁰
9. Jo a accroché son manteau à la patère (a suspendu, κρέμασε)
10. La voiture a accroché le camion à l'avant droit (a heurté, χτύπησε)
11. Max a accroché son veston aux ronces (a abîmé, έγδαρε)
12. Ce spectacle a accroché Marie (a intéressé, ενθουσίασε)¹¹

4. L'entrée *accrocher* dans *Le Petit Robert* : commentaires

1. être **accroché** par un buisson épineux

accrocher un bas

Sa voiture a **accroché** un pare-choc

Accrocher une embarcation au passage avec une gaffe (V retenir)

aborder (par extension) : heurter un véhicule

2. **accrocher** son manteau, son chapeau

figuré : la tête solide, le cœur bien **accroché** (Duhamel)

3. figuré : aborder, cramponner, retenir (militaire)

¹⁰ S'accrocher à la place d'accrocher serait éventuellement plus juste ici :

Marie s'est accrochée avec Paul sur ce point

¹¹ Notons l'absence de la phrase j' (*accroche* + *ai accroché*) à ce film, avec souvent, omission du complément d'objet indirect et l'équivalent je (*décroche* + *ai décroché*). Cette absence est éventuellement due au fait que nous avons travaillé sur des corpus écrits et non oraux.

accrocher l'ennemi, (V immobiliser)

4. attirer à soi.

(V attraper, gagner, saisir) **accrocher une bonne place**

5. Retenir l'attention ; **accrocher** quelqu'un

Accrocher l'intérêt, l'attention du client

6. **accrocher** une station : attraper, capter

Nous constatons que :

a. la structure des phrases n'est pas complète : le complément d'objet indirect manque dans la phrase (2) : *accrocher son manteau*

Comme nous l'avons constaté dans les phrases détectées à travers les tables de concordances, le verbe *accrocher* a ici, deux compléments et non pas un seul.

b. les phrases modèles ne sont pas toujours là : *heurter un véhicule*. Un exemple de cet emploi d'*accrocher* serait celui vu dans les tables du LADL : *La voiture a accroché le camion à l'avant droit*

c. le sujet lorsqu'il n'est pas donné, il n'est pas toujours évident :

(?le vêtement + ? Pierre) a été *accroché* par un buisson épineux

Dans les tables du LADL, cet emploi était illustré par :

Max a accroché son veston aux ronces

Qui, par transformation, nous donnerait :

Son veston a été accroché aux ronces

L'entrée d'*affecter* est donc loin d'être exhaustive.

4. 1. Activité : corrigez l'entrée *accrocher* du Petit Robert en donnant des phrases exemples pour chacun des six emplois mentionnés

Nous complétons ici le sujet et l'objet du verbe :

1. *Le veston de Pierre a été **accroché** par un buisson épineux*

*Marie a **accroché** son bas, Son bas a été **accroché***

*Sa voiture a **accroché** le pare-choc du camion*

*Les enfants ont **accroché** une embarcation au passage avec une gaffe*

(par extension) : *son véhicule a **accroché** un autre au par-choc*

2. il a **accroché** son manteau, son chapeau à la patère

3. figuré : aborder, cramponner, retenir (militaire)

les guérilleros ont **accroché** l'ennemie (V immobiliser)

4. attirer à soi (V attraper, gagner, saisir) il a **accroché** une bonne place au recrutement

5. Retenir l'attention ; il a **accroché** l'attention de Pierre

Il a **accroché** l'intérêt de Max, il a accroché le client

6. Paul a **accroché** une station : attraper, capter

5. Activité : Répondez aux questions en employant le verbe *accrocher*

- Où as-tu mis ton manteau ?

-

- Comment l'accident s'est-il passé ?

-

- Comment as-tu abîmé ton veston ?

-

- Le concert vous a-t-il plu ?

-

6. Activité : Exercices sur la syntaxe des verbes *accrocher* et *affecter*

Accrocher ou *affecter* ? Reliez les deux colonnes

Modèle : a. voyager en avion, ça m'accroche !

a. voyager en avion, ça m'

1. l'impôt était illégal

b. Paul a accroché à son rapport que

2. accroche !

c. Cet événement triste a beaucoup

3. accroché Marie

d. Ce spectacle de musique a beaucoup

4. affecté Marie

e. Marie a été affectée

5. au collègue de Kalithéa

Conclusion

Nous avons démontré que la recherche des tables de concordances sous Glossanet présente, d'une part, l'avantage de nous fournir des phrases naturelles sur un corpus vaste (des corpus de journaux dans différentes langues sont proposés), mais toujours journalistique et non sélectionné par l'utilisateur). Elle présente, d'autre part, l'inconvénient de demander de notre part un travail de recherche de la forme de base et une schématisation pour qu'on puisse reproduire ces phrases.

Quant à la recherche sous Intex ou Unitex (qui, pour les tables de concordances, nous fournissent les mêmes résultats), elle présente l'avantage d'être basée sur notre propre corpus qui peut être littéraire ou même technique. Les phrases sont, comme dans le cas de Glossanet, authentiques.

Les tables du LADL sont schématisées et contiennent l'essentiel de l'information sémantique et syntaxique requises, mais les phrases proposées n'ont pas la spontanéité des phrases naturelles. Ces phrases sont fabriquées (mais résultent d'une recherche préalable sur des corpus). Elles intéressent particulièrement le professeur de syntaxe qui y trouvera un travail complet de regroupement de verbes à des tables syntaxiques (contenant les mêmes propriétés syntactico-sémantiques).

Enfin le recours à des dictionnaires usuels (sur papier ou sous forme électronique), comme *Le Petit Robert*, comporte l'inconvénient d'une présentation non toujours explicite (pour l'entrée *affecter*, les exemples faisaient défaut et les structures mentionnées étaient elliptiques). Notons pourtant ici la possibilité dans le dictionnaire électronique *Le Petit Robert* de visionner uniquement les exemples et de se passer des définitions.

Nous pensons que pour élaborer des exercices, le professeur de langue doit travailler sur des phrases naturelles (INTEX, UNITEX, GLOSSANET), apprendre à ses élèves à retenir la structure de base, et ensuite à schématiser.

Disons enfin que ce ne sont pas toutes les structures d'un verbe que le professeur va enseigner à ses élèves (sauf s'il fait un cours de syntaxe). Il lancera une recherche afin de détecter d'abord un emploi étudié d'un verbe précis. Parmi les autres structures qui lui seront proposées, seule la structure qui apparaît le plus souvent, méritera d'être étudiée.

Cette recherche peut s'étendre aux autres parties du discours et être faite pour d'autres langues proposées par ces systèmes d'analyse automatique.

Bibliographie

- Boons J., P., A., Guillet, C., Leclère, 1976a, *La structure des phrases simples en français : constructions intransitives*, Genève, Droz.
- Boons J.-P., A., Guillet, C., Leclère, 1976b, *La structure des phrases simples en français : classes de constructions transitives*, Rapport de Recherches du LADL n° 6, Paris, Université Paris 7.
- Chomsky N., 1957, *Syntactic Structures*. *The Hague, Mouton*, ελλ. μτφ. Φ., Καβουκόπουλος, 1991, *Συντακτικές δομές*, Αθήνα, Νεφέλη.
- Gross, M., 1975, *Méthodes en Syntaxe, Régime des constructions complétives*, Paris, Hermann.

- Gross G., 1994, *Classes d'objets et description des verbes*, Langages n° 115, Paris, Larousse, 15-31.
- Fairon, C., 2000, "Structures non-connexes, grammaire des incises en français : description linguistique et outils informatiques", thèse de doctorat, Université Paris 7.
- Gross, M., 1975, *Méthodes en Syntaxe*, Régime des constructions complétives, Paris, Hermann.
- Harris, Z., S., 1951, *Methods in structural linguistics*. Chicago, University of Chicago Press.
- Harris, Z., S., 1976, *Notes du Cours de Syntaxe*, traduit de l'anglais par Maurice Gross, Paris, Seuil.
- Silberstein M., 1993, *Dictionnaires électroniques et analyse automatique de textes*. Le système INTEX, Paris, Masson.

Documents électroniques

- <http://www-igm.univ-mlv.fr/~unitex/>
- <http://www.nyu.edu/pages/linguistics/intex/> & <http://laseldi.univ-fcomte.fr/intex/>
- <http://glossa.fltr.ucl.ac.be/> & <http://glossa.fltr.ucl.ac.be/instant/>
- <http://ladl.univ-mlv.fr/> (Disponibles sur Internet, consultés le 21 novembre)

Annexe

REVENIR (1) Ceci revient pour Ed à travailler plus / (2) Max revient fermer la porte / (3) La santé est revenue à Max / (4) Max est revenu à la musique / (5) Max est revenu à sa femme / (6) L'aiguille est revenue sur le zéro / (7) La conversation revient sur les élections / (8) Max est revenu sur (ses aveux + sa déclaration) / (9) Les oignons reviennent (sur le feu+ dans le beurre) / (10) recevoir cette récompense revient à Max / (11) Qu'il n'a pas fermé le gaz revient (E + à l'esprit de)Max / (12) Paul est revenu de ce qu'il a toujours fait ça / (13) J' en reviens à (mon sujet + ce que je disais)

TOUCHER (1) la balle a touché l'épaule de Max / (2) Flo a touché le(tissu+front de Paul) / (3) Max a touché au réglage du volume / (4) On touche (E + là) à quelque chose de dangereux / (5) Le champ de Luc touche à celui de Max / (6) Max a touché (sa paye+mille francs de Luc) / (7) Max a touché son nouveau matériel / (8) Le para a touché le sol / (9) Max a réussi à toucher Luc (E+par téléphone)chez lui / (10) Qu'Ida soit gentille touche Max / (11) Ceci touche à la défense nationale

TRAITER (1) Max traite cent invités / (2) Max traite la maladie de foie de Luc / (3) Max a traité ce dossier / (4) Max a traité cette commande / (5) Max traite cette question / (6)Max a traité avec Luc / (7)Max a traité cette affaire avec Luc / (8) Max traite Luc d'idiot / (9)Max traite Luc en ami / (10) On traite les métaux contre la corrosion / (11) Max a traité dans son livre de ce que la terre tournait.

Aspassia NANAKI, Doctorante en Didactique des Langues et
Cultures
étrangères CRINI/CLAN : EA 1162, UFR des Langues, Université
de Nantes

*La rencontre de l'Autre dans le cadre d'échanges
scolaires et universitaires au sein de l'Union Européenne*

Résumé :

Quelle est aujourd'hui la place des échanges dans un objectif d'éducation à l'altérité ? Même si les échanges scolaires et universitaires sont considérés comme d'excellents moyens de lutter contre la xénophobie, les rencontres ne sont pas toujours fructueuses en elles-mêmes. Quel est le rôle de l'enseignant médiateur avant, pendant et après l'échange ? Comment peut-on évaluer l'apprentissage interculturel des scolaires ? Voici quelques réflexions sur la réalité grecque, et quelques exemples de médiation interculturelle dans la ville de Nantes.

Mots-clés :

Echanges scolaires en Grèce ; mobilité au sein de l'Union Européenne ; rencontre de l'Autre ; compétence de communication interculturelle ; altérité ; Français Langue Etrangère ; mobilité étudiante ; médiation (inter)culturelle

La construction européenne a donné lieu, depuis une vingtaine d'années au lancement d'un ensemble d'initiatives communautaires, dont SOCRATES¹ – le programme d'action communautaire en matière d'éducation- qui a pour objectif de renforcer la qualité de l'éducation et de la formation et de développer la coopération entre établissements au niveau européen. SOCRATES comprend huit actions différentes dont ERASMUS et COMENIUS 1, qui nous intéressent

¹ Pour plus d'informations sur le programme SOCRATES, voir le site EUROPA Education et formation Disponible sur : http://europa.eu.int/comm/education/index_fr.html

tout particulièrement ici. Les projets linguistiques COMENIUS 1 visent à accroître la motivation des jeunes, ainsi que leur capacité et leur confiance à communiquer dans d'autres langues européennes dans le contexte d'échanges réciproques de classes. Ce séjour à l'étranger au sein des familles permet aux élèves de mieux apprendre la langue du pays partenaire et de se familiariser avec la culture de ce dernier.

Une langue n'est jamais apprise totalement en situation de classe, uniquement par le manuel. Le niveau de compétence des élèves dépend dans une large mesure du nombre et de l'intensité de leurs expériences vécues. Il nous faut, par conséquent, percevoir et saisir toutes les occasions possibles de leur faire utiliser la langue là où on la parle et telle qu'on la parle, et leur faire connaître des visions du monde différentes. Les enseignants en langues ont à leur disposition aujourd'hui des instruments lancés par le Conseil de l'Europe pour la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique, comme le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et le Portfolio Européen des Langues, qui facilitent leur travail ainsi que la mobilité éducative et professionnelle, en valorisant les expériences linguistiques et culturelles des apprenants. Ces dernières années, ces occasions de contacts et d'échanges entre les individus, les groupes et les pays se multiplient, mais ce qui manque parfois est une maîtrise réelle des échanges.

Nous avons réalisé deux enquêtes – très restreintes – sur le terrain, par le biais de questionnaires et d'entretiens auprès de professeurs et de collégiens grecs ayant participé à des échanges scolaires dans le cadre du programme communautaire SOCRATES², ainsi qu'auprès d'étudiants européens qui ont réalisé une partie de leur cursus à l'Université de Nantes, dans le cadre du programme communautaire ERASMUS. Ces enquêtes nous ont permis d'examiner les échanges envisagés comme rencontre de l'Autre en étudiant la préparation linguistique, psychologique et (inter-)culturelle avant l'échange, le contact avec l'Autre au cours de l'échange et l'évaluation de l'expérience de l'altérité après l'échange.

Nous rappelons ici que l'objectif premier des projets linguistiques COMENIUS 1 est la promotion de l'apprentissage des langues en vue du plurilinguisme en Europe. Les élèves et les professeurs questionnés ont souligné l'importance des échanges en matière de motivation linguistique et d'implication dans l'apprentissage. La grande majorité des élèves grecs interviewés ne

² Nos réflexions sur la question des échanges scolaires sont le produit d'une étude sur le terrain réalisée en Grèce et se réfèrent à l'enseignement secondaire grec. Pour plus de détails sur le corpus, le recueil des données et les résultats de l'enquête et les témoignages des collégiens et de leurs professeurs voir Nanaki A., 2001

considèrent pas la langue comme obstacle à la communication avec leurs camarades lors d'un échange d'informations simples et directes sur des sujets familiers et habituels. Ils sont par contre plus motivés par l'idée du voyage en lui-même, par la rencontre de jeunes à la fois différents et semblables et par la découverte du pays et de sa culture, que par la mise en pratique de leurs acquis linguistiques.

Leur préparation linguistique s'est opérée par des échanges de cassettes audio entre les établissements partenaires avec des mots et des phrases stéréotypées en langue étrangère. Mais l'unanimité des élèves a jugé cette préparation linguistique défectueuse et inintéressante : « La préparation linguistique était insuffisante. On n'avait ni le temps, ni de professeurs spécialisés, ni les moyens audiovisuels appropriés... »

Nous avons par ailleurs constaté que même les élèves partis dans le cadre d'un échange linguistique où la langue officielle de travail était enseignée dans leur établissement préfèrent communiquer plutôt en anglais³ avec leurs amis étrangers :

« L'échange avec Marie-Galante était trilingue : grec, français et anglais. Nous n'avons pas fait de préparation linguistique préalable puisque les élèves suivent de toute façon des cours de français à l'école. Mais, ils ne pouvaient pas tous bien se débrouiller en français et malgré les incitations des professeurs, ils parlaient plutôt en anglais, bien que la langue officielle de Guadeloupe soit le français et que le niveau des élèves guadeloupéens en anglais se soit pas très élevé ».

Selon le descripteur de compétences de l'Echelle Globale des Niveaux Communs de Référence,⁴ nous estimons que le niveau de la plupart des élèves interviewés est celui d'un « utilisateur élémentaire » A2, ce qui explique le recours à l'anglais où ils disposent plutôt d'un niveau d'« utilisateur indépendant » B1.

Même si, dans le cadre de ce travail, nous englobons l'application des compétences linguistiques des apprenants dans un projet plus vaste d'éducation à

³ Malgré la volonté affichée de promouvoir les langues les moins répandues et les moins enseignées, l'anglais reste en règle générale la langue prédominante des échanges. Selon Deloitte et Touche, 2000, trois projets Lingua sur quatre utilisaient l'anglais comme langue véhiculaire. Pour le moment en Grèce, il n'y a pas eu de réforme qui prenne en compte le multilinguisme afin d'offrir un plus grand choix de langues dans les programmes d'études et les langues minoritaires ne font pas partie des programmes scolaires.

⁴ Cf. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre – Enseigner – Evaluer*, 2001, voir aussi le Portail du Conseil de l'Europe. Disponible sur <http://www.coe.int/DefaultFR.asp>

l'altérité, nous ne pouvons pas ignorer l'impact linguistique de l'échange en terme de motivation et d'éveil aux langues et donc l'importance d'une préparation linguistique adéquate. En situation d'échange les élèves sont appelés tôt ou tard à jouer spontanément et malgré eux le rôle de *médiateurs* entre leurs partenaires et leur propre culture (les différentes institutions, leur famille, leur école, leurs amis et tout l'environnement et le territoire), par des (re)formulations en langue maternelle ou en langue étrangère ou par des interprétations des phénomènes culturels. Il s'agit d'une compétence de médiation (inter-)culturelle « dont on ne saurait postuler l'immédiate disponibilité chez tout sujet appartenant à une culture du seul fait qu'il en est natif ». ⁵ Pour assumer ce rôle, ils ont besoin de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre et savoir-comprendre ainsi que d'une compétence communicative (linguistique, sociolinguistique, pragmatique et interculturelle) suffisamment développée.

Dans une approche interculturelle, l'un des objectifs essentiels de l'enseignement / apprentissage des langues selon le Cadre Européen Commun de Référence est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. ⁶ « On pourrait penser que le choc de la nouveauté, d'emblée, sans préparation, est le plus salutaire. Ce n'est jamais le cas, les causes de dysfonctionnement étant toujours plus prégnantes que les éventuels apprentissages spontanés. » ⁷ Si l'enseignant souhaite que l'expérience de l'échange aille au-delà des moments d'émotion et d'improvisation, un travail transdisciplinaire est nécessaire - avant l'accueil ou le départ - au sein de la classe de langue, avec des professeurs d'autres matières et les apprenants. Cela peut conduire à une prise de conscience interculturelle fondée sur leurs connaissances antérieures et nouvelles de leur propre culture, de la culture - cible et sur les relations entre ces dernières, sur les diversités sociales et régionales des deux mondes, sur le grand éventail des cultures existantes et sur les représentations et les auto- et hétéro- stéréotypes.

Lors des entretiens avec les collégiens et leurs professeurs, nous avons remarqué, à notre grand regret, un manque de sensibilisation interculturelle avant le départ, faute de temps, d'expérience, de formation spécifique à la préparation des échanges et d'information sur les structures, les moyens et les outils qui aident à la mise en place des échanges. Les professeurs grecs ont aussi souligné que le travail d'organisation de l'échange s'est fait sur la base du volontariat et du bénévolat. Ils ont tous souligné qu'il s'agit d'un travail lourd, qui nécessite un

⁵ Sur l'échange scolaire et la notion de médiation, cf. Anquetil M., janvier 2003, 121-135

⁶ Cf. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, 9

⁷ Groux D., Porcher L., 2000, 57.

nombre d'heures considérable pour établir un contact avec les partenaires, les responsables administratifs, les parents. Ce sont aussi des responsabilités importantes tant sur le plan financier que sur le plan de la sécurité des élèves. Parfois, les professeurs qui ne participent pas aux échanges, ne se sentent pas concernés par l'échange organisé au sein de leur établissement, n'apprécient pas les « perturbations » apportées dans les emplois du temps et ne s'impliquent pas dans les projets et dans la préparation de l'échange.

Les enseignants qui ont participé à notre enquête ont affirmé avoir fait de leur mieux afin de présenter aux élèves les grandes caractéristiques du pays d'accueil et de son système scolaire et de leur donner des projets à mener par la mobilisation de toute source d'information, sans avoir pourtant réalisé de travail particulier sur les appartenances culturelles et les stéréotypes et préjugés des élèves avant l'échange. Le témoignage de cette enseignante est révélateur :

« Mes élèves étaient très contents de pouvoir partir en France. Mais je ne parvenais pas vraiment à les sensibiliser à la culture française, puisque ça ne les intéressait pas. Ils ont en tête l'image des touristes français qui viennent l'été en Crète, mais leur culture et leur façon de voir les choses les laissent indifférents. De toutes façons, ils semblent ne pas pouvoir distinguer les différences culturelles puisqu'ils ignorent leur propre culture, leurs valeurs, leur histoire et leur identité. Ils n'ont jamais travaillé sur leur identité et leur culture, par conséquent ils ne sont pas sensibilisés du tout à faire un travail sur une culture étrangère. Ils apprennent le français pour des raisons économiques, parce que la Crète est une région touristique. Ils veulent bien participer à des échanges et voyager loin de leur famille, mais le fait d'aller découvrir une façon de vivre et de voir des choses typiquement françaises ne présente pas d'intérêt pour eux, parce qu'ils n'ont jamais appris à réagir différemment... Malheureusement, il m'est impossible de développer leurs compétences culturelles et interculturelles dans le cadre du cours de français, faute de temps et de motivation de leur part... Je pense que c'est aussi une question d'environnement familial, médiatique et touristique en Crète. »

Nous rappelons pourtant qu'il n'existe pas de « regard ingénu et naïf »⁸. Le regard des apprenants qui partent à l'étranger ou qui accueillent un camarade chez eux est inévitablement empreint de préjugés, de stéréotypes, et d'images perçues et façonnées au contact de sa famille, de l'école, des médias dont ils n'ont même pas conscience faute d'une préparation et d'une sensibilisation adéquates. À travers leurs réponses aux questionnaires nous constatons une bonne volonté et une acceptation plus au moins spontanée des différences

⁸ Gohard-Radenkovic A., 1999, 5

culturelles et sociales de la société étrangère. Après les premières difficultés d'adaptation, les enseignants ont noté que leurs élèves s'amusaient bien et semblaient bien intégrés dans les groupes de leurs camarades étrangers. Mais la fréquentation des autres ne peut, en elle-même, entraîner une ouverture d'esprit. Les apprenants n'étaient pas en mesure d'identifier, de décoder et de comprendre ces différences et considéraient parfois les modes de pensées et les comportements dans la culture étrangère « bizarres », « étranges » et, d'une certaine manière, « déviants » :

« Les gens sont juste plus lents et ils ont l'air somnolents. À ce rythme ils semblaient ne pas faire grand'chose et ne pas s'intéresser à grand'chose. C'est comme au Mexique où on fait tout le temps la sieste... ». « Les gens à Marie-Galante sont très bizarres. Ils s'habillent n'importe comment, surtout les mamies. Elles portent ce que nous portons pour nous déguiser pour le carnaval ici en Grèce. »

« Au début ils se plaignaient, mais c'est ça qui importe au bout du compte : de découvrir qu'il y a des gens qui mènent une vie différente de la nôtre, que tout le monde ne fait pas comme chez nous et qu'il faut donc apprendre à respecter ces différences. Ainsi, ils savent au moins qu'il y a des modes de vie différents puisqu'ils l'ont vu de leurs propres yeux. (...) C'était seulement une sensibilisation restreinte à l'altérité, mais qui fait du bien, parce que leurs horizons se sont élargis. (...) Le plus étonnant, c'est que les élèves qui ont du mal à bien s'adapter à la réalité grecque ont une énorme capacité d'adaptation à la réalité étrangère. »

Les apprenants restent souvent au niveau du détail, de l'intuition et de la subjectivité et ils ne remettent pas en question les représentations qu'ils ont. En effet, il s'agit d'un problème d'interprétation de la culture étrangère, un problème qui touche l'enseignement obligatoire en Grèce. Un travail préparatoire aurait été nécessaire pour favoriser la rencontre interculturelle, et une réflexion véritable sur les échanges au sein de la formation initiale et continue des professeurs en Grèce devient de plus en plus urgente.

Dans le cadre d'un échange scolaire l'enseignant de langue nous semble avoir un rôle de médiateur polyvalent :

- entre sa classe et la culture véhiculée par la langue qu'il enseigne, pour doter les apprenants d'une compétence sociolinguistique et socioculturelle et éviter des blocages et des malentendus
- entre sa classe et la culture – source dans un parcours transdisciplinaire d'éducation culturelle, avec le reste du corps enseignant pour apprendre à mieux se connaître soi-même

- entre son groupe (élèves et accompagnateurs) et le groupe étranger, pour instaurer un climat de confiance et une solidarité de travail en équipe à la fois au sein de la classe mais aussi avec les partenaires étrangers.

L'initiation à la culture de l'Autre aide les apprenants à mieux comprendre la réalité de leur pays, et la découverte de la société étrangère évolue en parallèle avec une compréhension plus approfondie du fonctionnement de la société maternelle. V. Castellotti et M. De Carlo⁹ soulignent que le point de départ doit être l'identité des élèves, l'observation de leur culture maternelle, la prise de conscience de ses critères implicites de classement et la distanciation par rapport à eux-mêmes afin de relativiser leur système de valeurs et d'habitudes. S'ils réalisent leur appartenance à une culture et prennent conscience de l'arbitraire de leurs convictions et de la relativité de leur système de références, les élèves pourront comprendre qu'il n'existe pas une seule vérité ou une seule façon de penser et d'agir, mais plusieurs réalités culturelles, à la fois différentes et égales.¹⁰

Les enseignants ont aujourd'hui une vaste gamme de moyens à leur disposition pour faciliter cette prise de conscience au sein de la classe, à travers les manuels, les dictionnaires, les documents authentiques, les nouvelles technologies, les médias, la vidéo correspondance, la correspondance télématique et électronique, l'échange d'informations et de documents écrits, iconographiques, audiovisuels ou sonores avec des classes étrangères par Internet sur les différents aspects de la *culture savante et comportementale* des élèves et de leurs partenaires étrangers et sur leurs diversités sociales et régionales *intra-culturelles*.

L'enseignant doit en profiter et inciter les élèves à chercher et à repérer les attitudes ethnocentriques xénophobes adoptées inconsciemment, les auto-stéréotypes et les hétéro- stéréotypes, les références historiques à la mémoire nationale et régionale, mais aussi les références aux valeurs, aux croyances, aux modes de vie et aux institutions (scolaires et autres) en comparant des habitudes culturelles et les réalités quotidiennes des pays concernés tout en prenant en compte des facteurs historiques, politiques, éducatifs, socioéconomiques, religieux, intergénérationnels etc. Des revues et des sites web spécialisés

⁹ Castellotti V., De Carlo M., 1995, 88 : « Plus l'élève aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. ».

¹⁰ La revue *Le Français dans le Monde* propose différentes fiches pédagogiques pour les professeurs de Français Langue Etrangère. Un exemple d'activité de compréhension amusante sur le caractère relatif et subjectif des valeurs de chaque société est le texte « Rites et coutumes des Naciremas », *Le Français dans le Monde*, janvier – février 2001, 93.

proposent aujourd'hui aux enseignants des fiches pédagogiques et des activités très intéressantes pour les enseignants de langues et permettent l'échange d'informations et d'expériences avec des collègues à l'autre bout du monde.¹¹

Des activités comme les jeux de rôles, les improvisations et les dramatisations peuvent faciliter la communication entre les deux groupes, par l'acquisition des actes de paroles nécessaires en situation d'interaction et de médiation pendant le voyage à l'étranger ou l'accueil du partenaire (comme, par exemple : se présenter, présenter son environnement, comparer, s'informer, réagir).

Un travail linguistique avec les élèves sur leurs propres modes d'expression, sur leur élocution, les registres de parole, les mots génériques et internationaux, les implicites culturels et la proxémique, la kinésique et la mimogestualité peut les aider à saisir que le registre utilisé entre jeunes est souvent très familier, argotique et accompagné de codes gestuels, mimiques et culturels, auxquels les apprenants d'une langue étrangère ne sont pas sensibilisés.

Tout au long de l'échange et en continuité avec les activités réalisées au préalable au sein de la classe, les élèves peuvent être chargés de missions et d'enquêtes à effectuer sur le terrain. Cela les aidera à tirer profit de l'expérience de l'échange et à se poser des questions sur la signification des différences entre une culture étrangère et la leur, dans une démarche de prise de conscience interculturelle. Les élèves qui quittent leur pays d'origine pour aller dans un autre pays de la Communauté européenne semblent tolérer spontanément les différences et sont prédisposés à percevoir plutôt les similitudes, les affinités et les liens qui rapprochent les Européens et auxquels font de plus en plus souvent référence les discours politiques et médiatiques depuis quelques années. En effet, ils se montrent incapables de saisir les particularités du peuple étranger, parce qu'ils agissent sans avoir quitté leur système de référence habituel¹². Or, les élèves ont vraiment besoin d'être guidés pendant l'échange, et le rôle de l'enseignant est de leur rappeler comment mobiliser, sur le champ, les connaissances, les compétences et les attitudes acquises durant les situations

¹¹ Pour un répertoire des sites web très utiles pour les professeurs et organisateurs d'échanges et de correspondances scolaires, voir le Guide Belin Internet, *Français Langue Etrangère Les 500 sites Internet*, Paris, Belin, 2003, 127 pages.

¹² Nous rappelons que Lévi-Strauss affirme que dès la naissance les êtres et les choses qui nous entourent montent en chacun de nous un appareil de références complexes formant système : conduites, motivations, jugements implicites que, par la suite, l'éducation vient confirmer par la vue réflexive qu'elle nous propose du devenir historique de notre civilisation. Nous nous déplaçons littéralement avec ce système de référence, et les ensembles culturels qui se sont constitués en dehors de lui ne nous sont perceptibles qu'à travers les déformations qu'il leur imprime. Il peut même nous rendre incapables de les voir. Lévi-Strauss C., 1983, 30.

d'apprentissage au sein de la classe, pour qu'ils puissent s'adapter le mieux possible dans des situations de communication réelle et non scolaire, avec toutes les contraintes interculturelles et sociales qu'elles impliquent.

Nous considérons que l'approche ethnographique¹³ du séjour linguistique est un bon exemple à suivre. Pendant leur court séjour en pays étranger, les élèves ne sont pas des touristes. Ils peuvent faire des enquêtes sur l'autre culture, divisés en petits groupes avec des tâches différentes à accomplir sur plusieurs thèmes en fonction des sujets abordés en classe et des intérêts des élèves : observation des habitudes alimentaires, des heures de repas et des façons de se tenir à table, croquis, dessins, plans concernant l'architecture de la ville, observations et entretiens auprès des enseignants et des partenaires étrangers concernant le système éducatif et la vie scolaire, questionnaires sur les rapports entre les deux sexes, les liens intergénérationnels, les occupations du peuple étranger, leurs habitudes et leurs horaires professionnels, interviews et prises de vue sur les habitudes vestimentaires des jeunes, leurs loisirs, leur façon de s'amuser, de se comporter etc.

Par l'attribution de tâches et d'activités précises, les élèves sont encore plus motivés, ils deviennent alors plus sûrs d'eux, pratiquent la langue étrangère, rencontrent des gens et apprennent à découvrir des modes de vie différents. Nous ne prétendons pas qu'après une ou deux semaines d'activités, ils auront compris les structures internes de la société étrangère. Le but est de les sensibiliser le plus possible à la diversité culturelle. Il est important que ce travail sur place soit présenté au public à leur retour, afin de valoriser leurs acquis. Les apprenants ont besoin de montrer et de raconter leurs expériences et leurs exploits pour se sentir encore plus impliqués, motivés, fiers, sûrs d'eux et contents d'avoir participé à l'aventure de l'échange. Tous les élèves et les professeurs interviewés ont exprimé plusieurs fois leur envie de partager cette expérience et d'inciter leurs camarades et collègues à vivre cette aventure.

Il n'y a aucun doute sur les bénéfices des échanges du point de vue éducatif, linguistique, culturel, relationnel et personnel à court et à long terme : connaître un pays, un peuple étranger et un système éducatif différent, se faire des amis étrangers, apprendre et pratiquer des langues étrangères, travailler en équipe, partir étudier ou travailler à l'étranger, mieux se connaître soi-même, échanger des idées, élargir ses horizons et se sentir européen.

¹³ Les expériences décrites par Byram dans son article Du manuel au vécu : la dimension ethnographique dans le séjour linguistique, février – mars 1994, *Le Français dans le Monde*, pp. 116-199, nous paraissent très intéressantes.

Les échanges transforment le regard porté sur la langue étrangère, qui cesse d'être une matière scolaire cloisonnée, pour devenir un véritable instrument de communication nécessaire et utile dans des situations réelles d'échanges langagiers. Dans le contexte du Français Langue Etrangère, des échanges d'établissements hors Hexagone permettent aux élèves de sortir du cadre de référence culturel limité à la France ; l'occasion leur est ainsi offerte d'aller au-delà des « étroitesse culturelles » véhiculées par les manuels. Ainsi, le français n'est pas seulement la France, la France n'est pas seulement Paris et Paris n'est pas seulement la Tour Eiffel. En discutant sur les représentations des élèves, les enseignants les aident à dépasser certains stéréotypes sur la langue française et les amènent à prendre conscience, par exemple, du fait que le français n'est pas parlé qu'en métropole, mais qu'il y a toute une polyphonie française.

Au-delà des compétences linguistiques, les échanges de classes sont perçus comme un excellent moyen de développer les compétences interculturelles des apprenants, et la promotion de l'esprit d'ouverture et de solidarité entre les peuples est un des objectifs visés par le programme communautaire COMENIUS. Mais comment et par qui pourrait être évalué l'apprentissage interculturel des élèves, à partir du moment où les professeurs ne sont pas formés pour cela et sont eux-mêmes partie prenante de cet apprentissage ?

Selon les questionnaires d'évaluation du programme élaborés par le Service grec et remplis par les élèves après l'échange, la grande majorité d'entre eux n'a parlé que de bénéfices de l'échange et de quelques difficultés d'adaptation au début du séjour, et de questions pratiques concernant le manque d'organisation. Cependant, lors des entretiens que nous avons réalisés pour approfondir la question de l'évaluation et du bilan de l'échange, les élèves nous ont parlé des malentendus dus surtout aux différences culturelles et comportementales qui n'ont pas été assez bien expliquées et explicités en classe avant et après l'échange.¹⁴

Les apprenants ont pourtant besoin de faire le point sur les représentations qu'ils se sont faites de leurs amis étrangers, d'autant plus que de leur perception positive ou négative de la famille d'accueil risque de naître une représentation positive ou négative de tout un peuple. Des discussions nombreuses avec les

¹⁴ L'exemple qui suit illustre bien le manque de préparation culturelle et de réflexion *a posteriori* sur la façon de se désigner et désigner l'Autre avec des pratiques et habitudes comportementales différentes concernant les démarches d'accueil et d'hospitalité : « *Le comportement et l'accueil des Guadeloupéens était nul par rapport à celui de la population crétoise. Nous, nous avons tout fait pour qu'ils se sentent bien ici. On attendait être mieux traités là-bas. Malheureusement ce n'était pas le cas...* ».

élèves permettront d'analyser, de relativiser et de discerner leurs stéréotypes et leurs préjugés pour apprendre à comprendre, et non à juger.

Mais, si on ne se contente pas d'évaluer les échanges par des chiffres et des résultats tirés des témoignages spontanés d'élèves et d'enseignants, la question d'une évaluation systématique et scientifique des compétences interculturelles des apprenants reste malheureusement en suspens. Comment se mettre d'accord sur le « bon » ou le « mauvais » mélange des élèves de deux pays ? Quelles sont les meilleures expériences dont peuvent profiter les apprenants ? Est-il préférable de vivre des situations de conflit et de chocs culturels, ou de connaître seulement l'enthousiasme et la satisfaction lors d'un échange de coexistence pacifique sans confrontations ni conflits ?

Nous ne prétendons pas ici affirmer qu'il y ait une solution miracle à ce problème de fond de l'évaluation interculturelle. Précisons par ailleurs que des efforts sont faits en vue d'une telle évaluation. Cependant, il n'y a pas de pédagogie d'évaluation d'apprentissage interculturel. Nous rejoignons le point de vue de Müller quand il affirme que « le plus difficile est peut-être d'accepter qu'il ne peut exister, dans le travail interculturel, de position sûre, quasi objective, à partir de laquelle il soit possible d'évaluer. »¹⁵

Des facteurs personnels et sociaux affectent le comportement et rendent encore plus difficile l'évaluation de la compétence interculturelle des élèves. Ils n'éprouvent pas tous le même intérêt pour de nouvelles expériences, des peuples étrangers et des cultures différentes. Ils n'ont pas tous la volonté ni la motivation de relativiser leurs valeurs et leurs points de vue, ils n'ont pas tous le même désir de communiquer avec les autres. L'enseignant visera à stimuler leur intérêt avant, pendant et après l'échange en proposant des activités adaptées. Au reste, l'échange s'envisagera comme une petite composante du vécu d'un individu. Il y a toujours des faits marquants, même s'ils sont objectivement mineurs, dans la rencontre avec un autre peuple, et c'est de ceux-ci que l'on peut parler et tirer profit après coup.

Les représentations sont susceptibles d'évoluer, en fonction de facteurs économiques, politiques mais aussi en fonction de l'expérience personnelle. Il faut partager les avis et discuter sur les expériences vécues, sur les petits incidents anodins qui laissent des traces et des souvenirs, et qui donnent peut-être l'envie de faire d'autres voyages, de rencontrer d'autres personnes, de parler d'autres langues. « Ce qui marque les jeunes qui construiront – d'une manière ou d'une autre - l'avenir de l'Europe se passe ici ou là, mais pas dans les rencontres internationales. Celles-ci ne peuvent être qu'un lieu où les faits marquants

¹⁵ Müller B., 1995, 10

trouvent un langage. C'est tout. Mais ce n'est pas rien.»¹⁶ Cela justifie les échanges, au moins dans une perspective de relativisation culturelle, en leur donnant une pertinence incontestable.

Sur cette phase d'évaluation, les enseignants ont tous exprimé leur regret sur le manque de temps et d'institutionnalisation des échanges. Les établissements scolaires n'ont certes pas pour vocation de se transformer en organisateurs de voyage. Or, les échanges constituent de véritables instruments dans la « panoplie » éducative. Leur institutionnalisation (un affichage clair dans les emplois du temps et dans les charges de service de la priorité que constituent les échanges) est nécessaire pour que l'ensemble des enseignants se sente concerné et que les échanges fassent partie du quotidien de tous les élèves européens.

Les échanges scolaires peuvent, s'ils sont bien préparés et exploités par les professeurs, aider les élèves à construire leur identité nationale et culturelle pour engager une véritable rencontre de l'altérité et tirer profit d'une communication interculturelle. Pour cela la formation initiale et continue des enseignants aux échanges doit être redéfinie selon les nouvelles données de mobilité. Ces dernières années nous pouvons trouver des récits individuels d'enseignants et des propositions de chercheurs dans des revues spécialisées. En matière des représentations culturelles, l'importance de l'enseignement offert à l'école est majeure. « Ne nous y trompons pas, l'image que nous avons des autres peuples, ou de nous-mêmes, est associée à l'histoire qu'on nous a racontée quand nous étions enfants ».¹⁷

Il faut passer d'un « amateurisme bénévole », dénoncé par les enseignants grecs interviewés, à une attitude plus professionnelle qui doit intégrer des exigences de qualité. Cela impose de dégager des moyens humains, des financements et des partenariats, ainsi que de considérablement modifier les états d'esprit. Les manières d'enseigner et les manières d'apprendre varient selon les pays et les cultures. La libre circulation des personnes, c'est aussi la libre circulation des savoirs et des apprentissages. Il nous semble donc que la formation initiale et continue des enseignants appelle dorénavant une initiation à l'éducation comparée. Conformément au projet politique européen, pratique des langues et mobilité sont étroitement associées. Les enseignants de langue sont considérés comme occupant une position stratégique dans la valorisation européenne de la diversité linguistique et culturelle. Mais comment conduire des échanges pédagogiques vraiment fructueux au sein de l'Europe sans connaître la

¹⁶ Colin L., Müller B., 1996, 171

¹⁷ Ferro M., 1981 in Barrera-Vidal A., 1994, 106

situation éducative de l'Autre et sans lui expliquer la nôtre ? Les échanges entre les enseignants sont aussi déterminants dans la réussite ou l'échec d'échanges scolaires et constituent la première étape d'une expérience professionnelle qu'ils pourront faire valoir dans des établissements scolaires extérieurs à leur pays d'origine.¹⁸

Il nous semble pertinent ici de souligner le rôle que la mobilité étudiante peut jouer dans le cadre de la formation initiale des enseignants en langues. Aujourd'hui de plus en plus d'établissements universitaires mettent en place des partenariats au sein de l'Union Européenne ou hors Europe (Erasmus Mundus), participent à des projets internationaux en matière d'enseignement et de recherche, et créent des Masters inter-universités dans le cadre de programmes communautaires. Des efforts sont réalisés pour une uniformisation des parcours de formations sur le modèle européen LMD (Licence – Master – Doctorat) et une validation des études semestrielles par un système européen de transfert de crédits ESTS (European Credit Transfert System).

Dans ce nouveau paysage européen, le futur enseignant de langues doit, comme tout étudiant européen, profiter des occasions qui lui sont offertes dans le cadre des programmes de mobilité afin de diversifier son apprentissage, de découvrir d'autres modes d'enseignement et d'évaluation, d'autres types de liens entre enseignants et enseignés et d'autres approches. En 2003 plus d'un million d'étudiants ont participé à des échanges ERASMUS, et de plus de plus d'études et recherches francophones apparaissent sur le sujet des étudiants en mobilité et des étudiants européens.¹⁹

Il est évident que l'impact positif de cette expérience est plus important que celui des échanges scolaires tant en matière d'enrichissement personnel, identitaire, comportemental, socioculturel, linguistique qu'intellectuel, scientifique et technique. Les motivations, les expériences, les finalités, les représentations culturelles et les enjeux du séjour en matière d'acquisition de compétence de communication interculturelle dépendent dans une large mesure du vécu individuel des étudiants, et ces derniers ne prennent souvent conscience qu'après coup des aspects interculturels de leur séjour. C'est la raison pour laquelle il est difficile de mesurer les différentes dimensions de cette expérience

¹⁸ Notons que des échanges d'enseignants sont d'ores et déjà officiellement organisés, et notamment dans le cadre des classes européennes.

¹⁹ Nous nous limitons à la citation de trois exemples parmi d'autres : Papatsiba V., 2003, Murphy-Lejeune E., 2003 et Coulon A., Paivandi S. 2003

et l'effet « interculturel » produit par les contacts multiformes avec une autre culture, dans des parcours parfois tout à fait différents d'un étudiant à l'autre.²⁰

Le séjour dans le pays de langue - cible reste pour les futurs enseignants en langues le moyen le plus efficace, le plus sûr et le moins fatigant de parvenir à un maniement fluide de la langue et de la culture. Il faut pouvoir vivre, agir et s'adapter dans la société et la culture étrangère pour pouvoir ensuite assumer le rôle de *médiateur* au sein de la classe des langues. L'ouverture à l'Autre passe par la connaissance de soi et par le lien interindividuel pour arriver au lien social. En éducation, les questions doivent dorénavant être liées à la mobilité, à la préparation des enseignants à une ouverture internationale, à la recherche d'informations, au développement des savoirs, du savoir-faire et savoir-être du futur enseignant – médiateur.

Notre expérience part de l'Université de Nantes²¹, qui entretient des partenariats avec plus de 250 établissements partout dans le monde et accueille chaque année près de 3000 étudiants étrangers dont à peu près 500 étudiants ERASMUS. Plusieurs démarches sont mises en place par l'Université, le CROUS et la Ville de Nantes pour faciliter l'accueil de ces étudiants : l'édition d'un Guide pour les étudiants étrangers, une grande Soirée d'accueil avec les autorités officielles locales et étrangères, un Guichet Unique d'accueil et d'information en début d'année, un Conseil Nantais des Etrangers, un Conseil Universitaire des Relations Internationales, un Centre Européen de mobilité des Pays de la Loire et la Maison des Echanges Internationaux et de la Francophonie.

Ces dernières années plusieurs associations d'étudiants étrangers ont vu le jour à Nantes et jouent un rôle important pour l'intégration des étudiants dans l'environnement nantais. Il y a trois ans une association des étudiants internationaux, *Autour du Monde*²², est née à l'initiative d'étudiants étrangers et Français pour mettre en relation des étudiants étrangers avec la population locale par l'organisation d'activités et projets interculturels. Ce témoignage d'une étudiante allemande révèle les difficultés relationnelles des étudiants en mobilité :

« Une fois les questions pratiques liées au logement et à l'administration réglées, nous avons besoin de rencontrer des gens, d'échanger et de nous faire des amis. Les étudiants français de l'université ont déjà leurs amis et ne font pas

²⁰ Nanaki A. *La mobilité des étudiants dans le cadre des programmes d'échanges européens et l'apprentissage des langues et culture du pays partenaire*, Thèse en préparation

²¹ Cf. site web disponible sur <http://www.univ-nantes.fr>

²² Cf. site web disponible sur : <http://www.autourdumonde.asso.fr>

forcément d'effort pour mieux nous connaître. Nos relations se limitent à quelques échanges pendant les cours. C'est à nous de faire l'effort d'aller vers eux, mais ce n'est pas toujours évident. Bien sûr il est plus facile de se retrouver entre étudiants étrangers pendant les soirées Erasmus. Grâce à l'association *Autour du Monde* j'ai pu fréquenter des Français et avoir le sentiment d'être vraiment en France et d'avoir trouvé une famille ».

Cette initiative de création d'une association peut être perçue comme un effort de médiation interculturelle à la fois créatrice et préventive,²³ au début spontanée, et ensuite collective et formalisée entre les étudiants étrangers, les étudiants français et la population nantaise pour créer du lien social et faire naître des relations entre ces populations issus de cultures différentes dans le cadre des projets associatifs financés par les pouvoirs publics. *Autour du Monde* (qui regroupe chaque année près de 400 membres étrangers et Français) joue le rôle de médiateur à la fois avec les structures en facilitant les relations et la communication des étudiants étrangers avec les institutions locales et collectivités territoriales mais aussi et surtout entre des groupes de personnes qui, *a priori*, n'auraient pas de raison de se rencontrer.

En proposant des activités comme les clubs de conversation en différentes langues, *Autour du Monde* favorise les rencontres et les liens interpersonnels entre des étudiants étrangers et des Français jeunes ou moins jeunes. Le projet *Un Autre Regard* mis en place en 2004 par *Autour du Monde* en partenariat avec l'association Afev 44²⁴ est un exemple de médiation interculturelle et intergénérationnelle. Il a en effet permis la mobilisation d'étudiants étrangers de divers pays et d'une classe très hétérogène d'enfants allophones primo-arrivants, issus des cultures différentes, autour d'une réflexion et d'un travail en commun. Cela s'est traduit par la réalisation d'une exposition photographique, dans un but de valorisation des particularités culturelles, afin de faire comprendre à la population locale que nous avons tous un regard différent et inédit sur notre ville.

Les trois Journées Interculturelles *Le Tour du Monde* réalisées en avril 2004 à Cosmopolis, l'espace international de la Ville de Nantes et présentées comme un voyage à travers les continents, ont également été l'occasion de moments d'échange et de partage entre les étudiants, la population nantaise et les associations locales. Cette initiative médiatrice de *Autour du Monde* a donné naissance à des rencontres des personnes d'âges divers, issues de pays variés et de différents milieux socioprofessionnels, à travers des débats sur la citoyenneté européenne et la mobilité des jeunes, des expositions artistiques, des concerts,

²³ Selon la définition de Six J.-F., 1990, 164-165

²⁴ AFEV 44 : Association de la Fondation Etudiante pour la Ville dans le département de Loire-Atlantique 44

des danses traditionnelles, des représentations théâtrales bilingues, des activités de découverte culinaire, etc.

Des recherches récemment réalisées démontrent que l'identification rigoureuse de ce qui peut véritablement être considéré comme de la médiation interculturelle est loin de faire l'objet d'un consensus.²⁵ Les exemples mentionnés ci-dessus constituent à notre avis des expériences de médiation interculturelle et il nous a semblé intéressant de les intégrer dans ce travail puisque ils ont été opérés à l'initiative d'étudiants étrangers dans un esprit d'implication citoyenne et d'échanges interculturels.

La mobilité constitue aujourd'hui un des thèmes majeurs des politiques européennes. Mais est-ce que les collectivités locales et territoriales de chaque pays européen ont conscience de la richesse et de la force que représentent les personnes en mobilité (que ce soient des élèves, des étudiants, des enseignants, des salariés ou des chercheurs)? Ces dernières font déjà preuve d'un esprit d'ouverture en quittant leur pays d'origine pour l'aventure de l'altérité. Le défi est maintenant du côté de chaque pays, de chaque ville, de chaque école, de chaque université et de chaque institution d'intégrer les politiques européennes. Il est nécessaire de mettre en place de nouveaux programmes de préparation à la mobilité, d'accueil et de suivi, par une réflexion en profondeur et par la mise en réseau et la systématisation des démarches déjà existantes. C'est en faisant de la politique européenne sa propre politique de manière non imposée et consciente, que chaque pays pourra tirer profit d'une véritable rencontre avec l'Autre.

Bibliographie

- Anquetil M., janvier 2003, *Apprendre à être un médiateur culturel en situation d'échange scolaire*, Le Français dans le Monde, numéro spécial, *Recherches et Applications*, 121-135.
- Byram, M., février – mars 1994, *Du manuel au vécu : la dimension ethnographique dans le séjour linguistique*, Le Français dans le Monde, n° spécial, *Recherches et Applications*, p. 116-199.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre – Enseigner – Evaluer, 2001, Paris, Didier.
- Castelletti V., De Carlo M., 1995, *La formation des enseignants de langue*, Paris, Clé International.

²⁵ Florence E., Jamin J., 2003, 43

- Colin L., Müller B., 1996, La Pédagogie des rencontres interculturelles, Paris, *Anthropos, Economica*.
- Coulon A., Paivandi S., mars 2003, Les étudiants étrangers en France : L'état des savoirs, *Rapport pour l'Observatoire de la Vie Etudiante, Université de Paris 8*.
- Deloitte & Touche, 2000, Evaluation of European School Partnerships under Comenius I and Lingua E, Bruxelles.
- Ferro M., 1981, Comment on raconte l'histoire aux enfants, Paris, Fayard, in Barrera-Vidal A., 1994, *Un exemple d'interculturalité : l'Allemagne vue par les Français, une histoire en trois temps, Actes du colloque international, Enseignement des Langues et Intercompréhension Européenne, Athènes, 17-18 décembre 1993*.
- Florence E., Jamin J., 2003, Médiations interculturelles et institutions, *Cahiers Migrations, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia*.
- Gohard-Radenkovic A. 1999, Communiquer en langue étrangère, Allemagne, ouvrage publié avec l'appui du Fonds national suisse de la recherche scientifique, Peter Lang SA.
- Groux D., Porcher L., 2000, Les échanges éducatifs, Paris, L'Harmattan.
- Guyot-Clément C., Penfornis J.-L., Le Fort P., Le Page S., Blanche M., 2003, Français Langue Etrangère Les 500 sites Internet, Paris, Belin.
- Le Français dans le Monde, janvier – février 2001, n°313, Fiche Pédagogique « Rites et coutumes des Naciremas » p.93.
- Lévi-Strauss C., 1983, Le Regard éloigné, Paris, Plon.
- Müller B., 1995, Evaluation des rencontres internationales : première mise en perspective du problème des méthodes d'évaluation dans le domaine des apprentissages interculturels, *Textes de travail : 12, Office Franco - Allemand pour la Jeunesse*.
- Murphy-Lejeune E., 2003, L'étudiants européen voyageur, un nouvel étranger, Paris, Didier.
- Nanaki A., 2001, La rencontre de l'Autre dans le cadre d'échanges scolaires au sein de l'Union Européenne : Analyse de cas grecs, *Mémoire de D.E.A. de Didactiques et Sciences de l'Education sous la direction de Feuillet J., Université de Nantes*.
- Papatsiba V., 2003, Des étudiants européens. Erasmus et l'aventure de l'altérité, Peter Lang, Berne.
- Six J.-F., 1990, Le temps des médiateurs, Paris, Seuil.
- Sites WEB
- AUTOUR DU MONDE Association des Etudiants Internationaux [consulté le 29 novembre 2004] Disponible sur : www.autourdumonde.asso.fr
- EUROPA Education et formation [consulté le 27 novembre 2004] Disponible sur : http://europa.eu.int/comm/education/index_fr.html
- Portail du Conseil de l'Europe [consulté le 26 novembre 2004] Disponible sur : <http://www.coe.int/DefaultFR.asp>
- Université de Nantes [consulté le 29 novembre 2004] Disponible sur : <http://www.univ-nantes.fr>

Théodora NIKOU, Docteur de l'Université Paul Valéry
Montpellier III, Enseignante FLE

Compétence culturelle, interculturelle ou pluriculturelle pour l'apprenant d'aujourd'hui ?

Résumé

Depuis des années les concepts compétence culturelle, interculturelle et pluriculturelle soulèvent de vives discussions si l'on en juge au nombre des articles qui leur sont consacrés. S'il est communément admis que la culture constitue le noyau dur de la compétence de communication, il est également vrai que les choses sont un peu confuses quand il s'agit de modéliser les compétences citées plus haut. Dans le cadre de cette intervention nous essaierons d'abord d'éclaircir ces notions. Ensuite, nous essaierons de répondre aux questions suivantes : laquelle de ces trois compétences correspond le mieux aux besoins actuels de nos apprenants et aux exigences de notre société ? Laquelle des trois peut contribuer le plus à l'éducation de l'apprenant d'aujourd'hui pour le préparer aux situations qui l'attendent et le rendre plus ouvert aux autres cultures, moins raciste et moins xénophobe ?

Mots-clés :

compétence, interculturel, culturel, pluriculturel, éducation, apprenant, acquisition, enseignement, besoin, F.L.E

Introduction

Il est banal de dire que maîtriser une langue signifie acquérir une compétence linguistique, communicative et culturelle. Pour la compétence linguistique, les choses sont très claires et les problèmes de didactique et d'évaluation paraissent résolus. Pour la compétence communicative il y a peut-être encore quelques interrogations qui exigent des réponses. En ce qui concerne la compétence culturelle, je pense que de nombreuses questions se posent encore

aux spécialistes et encore plus aux praticiens qui sous cette étiquette mettent tout ce qui a un rapport à la culture. Et ce n'est pas le seul cas : même aujourd'hui dans des revues comme *Le Français dans le Monde* l'étiquette « compétence culturelle » est collée sur tout enseignement ayant un rapport avec la culture.

1. La compétence culturelle

Je commencerai mon intervention un peu à l'inverse : Qu'est-ce que le manque de compétence culturelle entraîne chez un apprenant ? C'est la sensation d'être « exclu » des discussions entre les natifs ou d'être incapable de saisir le sens d'un message publicitaire ou de décoder un titre de journal. On a le sentiment que quelque chose nous échappe. L'importance de cette compétence et la difficulté d'accéder au réel socioculturel se révèlent aussi lorsque nous regardons un film étranger et qu'il nous est impossible d'en comprendre l'humour, d'en saisir le sens profond...

J'ai choisi de présenter tout d'abord ici la composante culturelle telle qu'elle était vue par Zarate, Porcher, Benavada trois grands spécialistes du domaine. Zarate fait la distinction entre l'apprentissage des cultures maternelle et étrangère qui ne sont pas de même nature. Il s'agit de deux situations tout à fait différentes.

La première, c'est à dire l'acquisition de la compétence culturelle en culture d'origine, ne donne pas de choix et par conséquent « l'élaboration de la vision du monde est arbitraire (...) les procédures d'acquisition de la compétence culturelle en culture d'origine ne sont jamais vécues comme un choix entre plusieurs possibles, entraînant l'élaboration d'une vision du monde arbitraire » (Zarate 1986 : 152-154). Lors de l'acquisition de la compétence culturelle étrangère la culture d'origine est toujours présente, toujours là pour constituer un prisme à travers lequel toute autre culture est vue ou examinée. L'Autre n'est qu'une image, une représentation, c'est notre propre culture qui nous « oblige » à le voir d'une manière donnée... En conséquence, il est impossible de négliger cette donnée et de considérer l'apprenant comme « *tabula rasa* » culturelle.

Selon Zarate la compétence culturelle consiste en la découverte aussi bien de la culture maternelle que de la culture étrangère. C'est de cette manière que l'apprenant peut arriver à comprendre les mécanismes qui entraînent l'appartenance à toute culture. Porcher donne une définition très claire de la compétence culturelle de l'apprenant : « La compétence culturelle est la capacité à percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et par conséquent la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est à dire aussi quels comportements il convient d'avoir) pour entretenir une relation adéquate avec les

protagonistes de la situation », (Porcher, 1988, 92). Cette définition montre la volonté d'attirer l'attention sur l'importance des éléments culturels quand il s'agit d'une situation de communication.

Benadava S. (Benadava, 1982, 33-38) considère pour sa part que posséder une compétence culturelle signifie que l'apprenant est capable d'agir parallèlement sur divers plans. Il faut d'abord disposer d'un savoir minimum factuel relatif à une collectivité donnée et ensuite participer à un consensus sémiologique lié à la façon dont sont interprétés certains signes, maîtriser les règles socioculturelles permettant l'utilisation des différents systèmes signifiants : connaître les évaluations, idéologies et stéréotypes propres à la communauté visée.

Une première caractéristique de la compétence culturelle esquissée par les théoriciens cités plus haut est donc que l'apprenant a élaboré ses propres cribles culturels qui sont responsables de la naissance de ses préjugés ou de la création de ses stéréotypes.

Une autre caractéristique de la compétence culturelle est la sensibilité des apprenants à la relativité. Les apprenants doivent comprendre que chaque culture est égale à la leur, qu'elle est tout simplement différente et que, s'ils ont une représentation négative de la culture ou de la langue étrangère, cela est dû principalement au fait que tout est filtré par leurs propres lunettes culturelles. Il paraît opportun de les sensibiliser à l'idée que leur culture est aussi vue d'une certaine façon par les autres peuples. Tous ces regards croisés aident à la prise de conscience de la relativité culturelle.

Les données citées plus haut nous aident à suivre Zarate pour esquisser une définition de la compétence culturelle de l'apprenant. Comment se traduisent en objectifs pédagogiques toutes ces données théoriques ? Qu'est-ce qu'on attend de l'élève ? Après un nombre d'heures de cours il devrait identifier les stéréotypes et les représentations utilisés dans les différentes sources d'informations (la presse, les médias, les documents touristiques) etc.

Dans un second temps, on attend de l'apprenant qu'il puisse entrer en contact avec un ou plusieurs natifs, qu'il mesure la représentativité d'une situation particulière, qu'il puisse parler de sa culture maternelle et enfin qu'il maîtrise l'usage de références géographiques, historiques, économiques et politiques propres à la culture étrangère. Cela présuppose des connaissances relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de communication, d'information etc.)

Enfin, dans un troisième temps, en cas de séjour de courte ou moyenne durée en milieu francophone il devrait identifier les sources de

dysfonctionnement, d'incompréhension, de conflits entre la culture étrangère et la culture de l'élève et savoir les expliquer à un étranger ou à un membre de sa culture. Bien sûr nous devons souligner que ces objectifs doivent être mis en relation avec le contexte institutionnel précis de la langue donnée et on doit prendre en compte « les finalités annoncées explicitement ou implicitement par le système éducatif de chaque pays » (Zarate, 1986, 152-154).

En bref, nous pouvons dire que la compétence culturelle concerne au moins quatre zones différentes : les connaissances (informations), les codes (les systèmes signifiants), les comportements linguistiques et les représentations. La compétence culturelle de l'apprenant consiste en la possibilité d'interagir avec les natifs, de comprendre la culture de leur pays mais aussi de réfléchir sur sa propre culture. À mon avis, cette compétence culturelle a jeté les bases du développement et de l'évolution d'autres compétences comme la « compétence interculturelle », ou « pluriculturelle » dont nous traiterons par la suite.

2. La compétence interculturelle

Il y a une donnée qui constitue la base de la théorie de l'interculturel : c'est la supposition que toutes les sociétés sont multiculturelles et qu'il s'agit de les faire passer de l'état multiculturel (simple juxtaposition de cultures au sein d'un ensemble social) à une situation d'échanges, d'articulation, de connexions, de complémentarité, d'enrichissements mutuels entre cultures différentes. Cela veut dire que la société prend conscience du fait que le polymorphisme est une réalité qu'on peut considérer positivement comme une nouvelle structure sociale.

Mais en quoi cette compétence diffère-t-elle de la compétence culturelle ? Que vient-elle apporter de nouveau ? Incontestablement, trois caractéristiques très spécifiques de l'interculturel : la première est constituée par « la relation si discutée entre langue et culture, la deuxième touche à l'altérité et à l'identité et la troisième se réfère à l'éducation » (Nikou, 1998, 26-32).

2.1 Première caractéristique : la langue comme partie, condition et vecteur de la culture

C. Lévi-Strauss estime qu'une langue peut être considérée soit comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme une condition de celle-ci. Pourquoi la langue est-elle partie de la culture ? « Parce qu'elle constitue l'une de ses principales institutions sociales », nous dit H. Besse (Besse, 1994, 42-48), une institution qui la distingue le plus évidemment des autres cultures existantes.

La langue est aussi condition de la culture. Parce qu'on ne peut transmettre une culture sans la langue. C'est au moyen de la langue que s'effectue notre

socialisation première (comme nous l'avons mentionné plus haut) mais c'est aussi grâce à la langue qu'on peut étudier ou enseigner une culture.

Enfin, la langue est l'identité d'un peuple, l'expression de son existence et de son parcours historique. Les anthropologues et linguistes américains Sapir et B.L. Whorf considèrent que la structure morphosyntaxique de la langue traduit les modes de pensée et reflète «la vision du monde» propre à une civilisation donnée. Ces données théoriques constituent une des grandes facettes de l'interculturel qui est fondé sur le fait que la langue est plus qu'un instrument de communication. L'interculturel ne considère pas la langue séparément de la culture. Les deux coexistent, chacune présuppose l'autre. Ces données ont inspiré aussi l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Dans l'enseignement du F.L.E. on s'est rendu compte qu'en enseignant seulement la langue, on la transforme en « coquille vide » (pour reprendre l'expression de Galisson) parce qu'une langue est parlée par des personnes qui déposent en elle leur vision du monde, leur regard spécifique, un reflet qui révèle leur propre façon de voir les choses. L'apprenant est amené à acquérir de manière consciente ce que les indigènes ont assimilé par imitation, par imprégnation, par incorporation, sans réfléchir.

2.2. Deuxième caractéristique : l'altérité

Chacun a besoin de l'Autre, on ne peut pas s'en passer. Selon moi l'aspect le plus attirant de l'interculturel est de remplacer le respect minimal d'autrui par une vision dynamique de l'Autre, « reconnu comme égal et digne d'un respect plus constructif, dans une relation de réciprocité. C'est dans ce jeu d'ouverture bidirectionnelle de l'étranger vers le natif et vice-versa, dans cet échange nourri aux sources des cultures en contact, que l'interculturel trouve sa vraie raison d'être » (Galisson 1994 : 14-26).

En ce qui concerne le domaine du F.L.E, il s'agit vraiment d'une nouveauté pour la classe. La démarche interculturelle ne s'adresse plus à un seul public (les enfants des migrants comme c'était le cas au début) mais à tous les types de publics (enfants, adolescents, adultes) ; elle ne vise plus à intégrer socialement tous ceux qui sont défavorisés, mais à éduquer et à former tous les apprenants. C'est la première fois que l'on prend en compte la culture-source pour accéder à la culture-cible. La culture-source est non seulement respectée mais elle peut constituer le point de départ pour un enseignement adéquat. La classe se transforme en un lieu de découverte et de réflexion aussi bien sur la culture-cible que sur la culture-source.

L'identification des représentations et le travail sur les stéréotypes dès le début de l'apprentissage de la langue a pour conséquence d'amener l'apprenant à

se rendre compte de la relativité de sa propre vision du monde et de la prise de conscience de l'identité.

Enfin, l'apprenant est capable de « jouer le rôle de l'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels » (Conseil de l'Europe, 1996, 94-98).

2.3. Troisième caractéristique de l'interculturel : l'éducation

Abdallah-Preteceille (1996, 28-38), Zarate, Byram (1992), Galisson s'accordent sur l'idée que l'interculturel reste riche et fécond en potentialités éducatives. Tous ces théoriciens estiment que l'apprentissage des langues doit conserver sa fonction éducative et ne pas être réduit à son seul rôle instrumental d'outil de communication.

En bref, qu'est-ce qu'on attend de l'élève ? Tout d'abord qu'il puisse comprendre et apprécier d'autres cultures en même temps que la sienne. Ensuite ne pas en rester à un comparatisme stérile entre les deux cultures mais avoir la capacité de décrire et de réfléchir sur la culture étrangère. Connaître peu à peu les valeurs, les croyances partagées, les croyances religieuses, les tabous d'un groupe social. Pouvoir considérer la culture dans un ensemble social et se rendre compte de la relativité de sa propre vision du monde et de la prise de conscience de l'identité.

3. Compétence plurilingue et pluriculturelle

De nos jours, on parle souvent de la compétence plurilingue et pluriculturelle, une compétence qui reprend des éléments de la compétence interculturelle pour la faire avancer encore plus loin, pour l'investir de nouveaux objectifs.

Dans un souci de proposer un Cadre commun européen de référence pour l'apprentissage des langues, D. Coste, D. Moore et G. Zarate avancent une définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle que j'emprunte ici : « C'est une compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore et Zarate, 1998, 8-65).

Quelles sont les caractéristiques de cette compétence ?

-Le déséquilibre : il s'agit d'une compétence déséquilibrée parce que le niveau de maîtrise générale varie selon les langues. En effet, cela peut signifier

qu'un apprenant connaît superficiellement la culture d'une communauté ou bien qu'il connaît mieux une culture dont il maîtrise mal la langue ;

-Le jeu sur plusieurs tableaux : « Cette compétence pluriculturelle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux » (maîtrise passive ou active d'une langue-culture) (Coste, Moore, Zarate : 1998).

-L'ouverture de l'apprenant : en connaissant plusieurs langues et cultures l'apprenant se transforme, il devient plus ouvert, l'ethnocentrisme est dépassé, ce qui constitue un objectif éducatif majeur surtout aujourd'hui où on a tendance à devenir ethnocentrique devant la peur de la mondialisation. La dimension éducative et formative de cette compétence est donc un point important puisque des attitudes de tolérance, de curiosité pour le nouveau et le différent, de prise de conscience et d'affirmation identitaires sont encouragées.

-« Le potentiel d'apprentissage » est élargi. Nous pourrions dire que l'apprenant se crée ses propres degrés d'altérité parce qu'il vit dans un monde où les niveaux et degrés d'appartenance relèvent du multiple et du complexe. N'oublions pas que les enfants d'aujourd'hui ont accès dès leur plus jeune âge aux médias, à la magie de l'image qui transmet des connaissances culturelles de toutes sortes.

-Les représentations et les stéréotypes : ils ne sont pas négligés, mais ils sont pris en compte très sérieusement puisqu'ils sont considérés comme des obstacles à l'acquisition d'une compétence pluriculturelle.

Pour clore ce chapitre de la compétence pluriculturelle je dirai que cette compétence très importante n'est pas du tout évidente dans la réflexion didactique ni dans la mise en œuvre pédagogique du contexte hellénique actuel. Pourquoi ? Surtout parce qu'elle concerne tout le système éducatif, tous les niveaux (primaire, secondaire), toutes les matières (histoire, géographie etc.) et il reste beaucoup de travaux théoriques et d'expériences de mise en pratique à mener pour pouvoir espérer atteindre cette compétence. Le décloisonnement des disciplines est un présupposé, ce qui n'est pas du tout évident dans un contexte comme celui du secteur public hellénique.

Passons maintenant aux caractéristiques de l'apprenant d'aujourd'hui. Quel est son profil ? D'après les résultats d'une enquête que j'avais menée à l'occasion de la préparation de ma thèse, voilà à peu près notre apprenant grec d'aujourd'hui : Premièrement il arrive en classe avec ses propres bagages culturels et ses propres représentations pas du tout négligeables. Ce sont des acquis dus aux médias, à l'Internet, à des voyages etc. il peut en profiter pour atteindre un haut niveau de compétence culturelle.

Ces représentations et ces stéréotypes ne sont pas considérés comme des obstacles mais comme des points de départ pour donner confiance aux apprenants, pour les motiver, pour les inciter à la comparaison de leurs propres représentations avec la réalité. Donc, ce qui était considéré comme « piège » auparavant constitue en fait un point de départ très motivant et très encourageant pour les apprenants (même les plus indifférents).

Deuxième remarque : plus le temps passe et plus on se rend compte que l'apprentissage d'une LE ne suffit pas. Au contraire, l'apprenant doit être amené à profiter de ses savoirs culturels sur une première LE pour les réinvestir dans l'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième LE. De cette façon, il pourra s'ouvrir beaucoup plus facilement, comparer, chercher les divergences ou les convergences entre les peuples, ce qui le conduira à la tolérance et au respect de l'autre ; pour devenir plus humain et moins ethnocentrique.

Troisième point à souligner : il y a chez l'apprenant d'aujourd'hui une tendance à l'autonomie. Ceci implique un changement du rôle de l'école qui ne peut plus être le seul lieu de transmission des savoirs dans la vie de l'apprenant. Elle ne constitue qu'un endroit dont il peut profiter pour compléter ou faire évoluer ses savoirs.

Enfin, l'apprenant d'aujourd'hui, bombardé d'une foule d'informations, est démotivé en classe. Le monde hors l'école lui paraît plus attirant, plus magique, plus facile à conquérir. Nous devons donc l'éduquer à maîtriser tous ces renseignements concernant l'autre et commencer notre cours par un travail sur les représentations et les stéréotypes. Cela peut être réussi grâce à l'interdisciplinarité, la collaboration de plusieurs disciplines pour servir à l'éducation et à la formation toute entière de l'apprenant. Tant que les disciplines seront juxtaposées, les apprenants ne pourront utiliser les compétences de l'une dans l'autre et la mise en pratique de l'interdisciplinarité est loin d'être une réalité pour le moment.

Conclusion

Si nous voulons que nos apprenants découvrent la culture étrangère tout en apprenant la langue, si nous voulons qu'ils communiquent sans malentendus, si nous voulons qu'ils arrivent à comprendre certains faits culturels, ces trois compétences sont indispensables puisqu'elles sont complémentaires. Mais à mon avis c'est la compétence interculturelle qui semble correspondre le plus aux exigences du public hellénique d'aujourd'hui. Pourquoi ? Car elle lui permettra de parler de sa propre culture, d'être prêt à s'ouvrir, de respecter les différences, de s'intéresser aux convergences pour pouvoir communiquer efficacement. Il s'agit d'une compétence qui englobe des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais

aussi savoir-apprendre et interpréter, se connaître soi-même pour pouvoir s'ouvrir à l'autre. La compétence pluriculturelle vise la survie de l'apprenant dans toute culture tandis que la compétence interculturelle favorise l'enrichissement et l'échange des partenaires. Les résultats de la compétence interculturelle ne sont pas immédiats mais à long terme et concernent la personnalité toute entière de l'apprenant qui est considéré comme Homme vivant en société.

Bibliographie

- *ABDALLAH-PRETCEILLE M., (1996), Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication , in Le Français dans le monde, n° spécial Cultures, culture, 28-38*
- *BESSE H., (1994), Cultiver une identité plurielle in Le Français dans le monde, n° 254, 42-48*
- *BENADAVA S., (1982), De la civilisation à l'ethno-communication in Le Français dans le Monde, n° 170, 33-38*
- *BYRAM M., (1992), Culture et éducation en langue étrangère, Paris, Crédif, Hatier-Didier, 220p. Coll. LAL.*
- *CONSEIL DE L'EUROPE, (1996), Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Strasbourg : Comité de l'éducation. 94-98*
- *COSTE D., MOORE D., ZARATE G., (1998), Compétence plurilingue et pluriculturelle in Le Français dans le Monde, n° spécial juillet, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Paris, 8-65*
- *GALISSION R., (1989), « Enseignement et apprentissage des langues et des cultures, évolution ou révolution pour demain ? », in Le Français dans le Monde n°227, Paris, Hachette-Larousse, pp.40-50*
- *GALISSION R., (1994), D'hier à demain l'interculturel à l'école in Etudes de Linguistique Appliquée n° 94, 14-26*
- *NIKOU T., (1998), L'interculturel comme moyen de motivation et d'éducation des apprenants grecs, mémoire D.E.A., Univ. Paul-Valéry Montpellier III, 26-32*
- *PORCHER L., (1988), Progrès, progressions, projets dans l'enseignement-apprentissage d'une culture étrangère in Etudes de Linguistique Appliquée n° 69, 91-100*
- *ZARATE G., (1986), Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette*

Vassiliki PANTAZI, Enseignante de FLE, Docteur en sciences de l'éducation

La culture de la conscience interculturelle en cours de FLE à travers l'enseignement de la poésie

Résumé

L'enseignement de la langue française, qu'il s'agisse de l'approche des éléments culturels ou de l'étude des textes littéraires, doit faire naître chez les élèves une conscience interculturelle. La culture de la conscience interculturelle éveille et facilite la compréhension de l'altérité des communautés langagières et celle des civilisations étrangères. En choisissant de travailler sur des poèmes qui n'appartiennent pas forcément à la production littéraire française, nous voulons prouver qu'une langue étrangère n'est pas porteuse seulement de sa culture mais qu'elle peut contribuer à ce que les enseignés se rapprochent et se familiarisent avec d'autres cultures, plus ou moins connues. Ainsi le brassage des cultures sera-t-il plus compréhensible pour eux.

Mots clés :

Conscience interculturelle, culture, civilisation, altérité, racisme, discriminations, contacts, familiarisation, poésie, littérature.

Dans le système éducatif scolaire grec l'air interculturel souffle rarement. À notre avis, le système éducatif grec a besoin d'acquérir une dimension interculturelle vu que le phénomène d'arrivée et d'accueil d'élèves issus de l'immigration est relativement récent.

La littérature est le grand absent du cours de langues vivantes. Pour cette raison, nous avons voulu l'y introduire estimant qu'elle pourrait donner une autre dimension à l'apprentissage de la langue étrangère. Nous avons choisi de travailler avec des textes poétiques parce qu'ils sont plus brefs que des extraits de romans, avec un vocabulaire et une syntaxe relativement faciles et parce qu'en introduisant la littérature dans le cours de langues vivantes pour la première fois

avec des romans serait très lourd et risquerait de « cueillir les élèves à froid ». Certes, faire parler les élèves sur des sujets tel que le racisme dans une langue étrangère n'est pas la chose la plus facile et nous risquons, d'une certaine manière, de décourager les enseignés. Pour cette raison, en dehors de l'utilisation de la langue-cible qui est souhaitable et préférable, nous avons décidé de permettre aux élèves les moins forts d'utiliser la langue maternelle afin d'obtenir leur participation à l'exploitation des sujets.

Une autre préoccupation de notre part a été d'appliquer, si possible, ces propositions dans des classes multiculturelles car l'approche interculturelle de la littérature est plus réussie quand la classe est constituée par des élèves d'origine variée. Une autre constatation intéressante est que les enseignés, autochtones et issus de l'immigration, se sentent moins étrangers pendant le cours de langues vivantes étant donné qu'ils envisagent presque les mêmes difficultés à l'apprentissage de la langue étrangère et cela diminue la distance entre eux. Mais des difficultés pratiques et le fait que toutes les classes dans les écoles grecques ne sont pas fréquentées par des élèves d'origine étrangère, nous ont obligé à entreprendre la réalisation de nos propositions même dans des classes où il n'y avait que des élèves grecs.

La mise en pratique dans le cours de français langue étrangère

Nous avons décidé de travailler non seulement sur des poèmes français mais, également, sur des poèmes appartenant à la francophonie et à des littératures étrangères traduites en français. De cette manière, nous avons voulu prouver qu'une langue étrangère n'est pas porteuse seulement de sa culture mais qu'elle peut contribuer à ce que les enseignés se rapprochent et se familiarisent avec d'autres cultures, plus ou moins connues. Ainsi, le brassage des cultures sera-t-il plus compréhensible pour eux.

a) Jacques Prévert, *Le Cancre*

Nous avons essayé d'appliquer la proposition ci-dessus dans une classe de première du collège en cours de français langue étrangère durant l'année scolaire 2000-2001. La classe était composée de 19 élèves dont 3 élèves albanaises et une élève d'origine persane. Ce travail a eu lieu dans un petit collège d'un village à 35 km de Kalamata où il y a un certain nombre de familles d'immigrés venues dans ce lieu vu qu'il offre des opportunités d'emploi.

Il faut noter ici que le niveau de ces élèves dans la langue étrangère était plutôt faible puisqu'il s'agissait de leur première année d'apprentissage. C'est pour cette raison que ce travail a pris place vers la fin de l'année scolaire, quand les élèves avaient acquis les bases de la langue cible. L'objectif primordial de

cette entreprise n'était ni l'enseignement d'un nouveau lexique ni celui d'un nouveau phénomène grammatical, mais l'introduction de la littérature dans le cours de langue étrangère, étant donné que les élèves avaient parcouru une année scolaire entière sans avoir connu la création littéraire du pays dont ils apprenaient la langue, puisque le manuel scolaire utilisé ne permettait pas un tel choix. Avant de commencer notre « expérience » nous avons expliqué aux élèves ce que nous allions faire et il faut avouer qu'ils ont montré de l'intérêt et de la curiosité.

Nous avons décidé de travailler sur le poème de Jacques Prévert, *Le Cancre* :

Il dit non avec la tête	les chiffres et les mots
mais il dit oui avec le cœur	les dates et les noms
il dit oui à ce qu'il aime	les phrases et les pièges
Il dit non au professeur	et malgré les menaces du maître
il est debout	sous les huées des enfants prodiges
on le questionne	avec des craies de toutes les couleurs
et tous les problèmes sont posés	sur le tableau noir du malheur
soudain le fou rire le prend	il dessine le visage du bonheur.
et il efface tout	

Nous avons choisi ce poème parce qu'il s'approche de la psychologie des élèves, parce que les élèves pourraient facilement se mettre à la place du protagoniste et qu'il leur donnerait l'occasion de s'exprimer soit dans la langue-cible (pour les plus forts) soit dans la langue maternelle (pour les plus faibles en français). En outre, ce poème français les ferait réfléchir sur le fait que les créations littéraires des pays étrangers peuvent traiter des sujets communs avec la création littéraire de leur pays.

Démarche

D'abord, les élèves ont fait une première connaissance avec le poète dont ils n'avaient jamais entendu parler et puis nous avons observé la photo qui figurait sur la feuille distribuée (il s'agit d'un tableau de Robert Doisneau). Par la suite, nous avons demandé aux élèves à quoi ou à qui cette photo faisait penser et ainsi ils ont pu deviner ce dont le poème traitait. Tous les élèves ont voulu parler, commenter la photo, dire où et quand elle a été prise et s'ils s'étaient déjà trouvés dans une situation semblable.

Pour que les élèves aient une image complète du poème nous avons travaillé sur le vocabulaire et la grammaire et à la fin les élèves l'ont récité. Les élèves ont trouvé le poème très gai, allègre, optimiste, provocateur et l'idée de

faire de la poésie au lieu de faire l'unité prévue du manuel scolaire, très originale. Pour le lendemain les élèves devraient apporter en classe un poème grec mais la présentation de son créateur se ferait en français, selon la feuille distribuée. Les poèmes ne n'auraient à faire référence à aucun thème imposé, donc, les élèves seraient libres de choisir le poème qu'ils aimaient le plus. Aux élèves albanaises nous avons demandé d'apporter un poème albanais avec sa traduction en grec mais la présentation du poète serait aussi en français. Ainsi, aurions-nous trois langues différentes dans le même travail !

Le lendemain les élèves, avec le même enthousiasme que la veille, ont apporté en classe des créations poétiques personnelles très intéressantes ainsi que des poèmes appartenant à des grands poètes grecs. Il s'agissait de travaux bien soignés avec des fautes attendues dans la partie de la présentation du poète en français mais reflétant le plaisir du travail. Un élève parmi eux a eu le courage de traduire en français son propre poème en y mettant une heure et demie à travailler avec un dictionnaire !

Les élèves albanaises ont apporté en classe des poèmes albanais qu'elles ont récités devant les autres élèves en les accompagnant de leurs traductions en grec. Les sons de la nouvelle langue ont imposé un silence en classe, les élèves suivaient attentivement, un peu stupéfiés et intrigués. Les élèves avaient engagé même leurs parents pour trouver les poèmes demandés vu que certaines avaient quitté leur pays il y a longtemps et parce que ni le collège ni eux-mêmes ne possèdent le matériel nécessaire (bibliothèque, livres...). Les thèmes des poèmes qu'ils ont choisis traitaient de la guerre, des ennemis, de la haine et de la patrie. Les thèmes étaient assez graves et les poèmes reflétaient l'histoire et la culture qu'un peuple apporte avec lui parce qu'il n'est pas facile de s'en débarrasser même si l'on vit dans un monde nouveau et qu'on mène une vie nouvelle. Les élèves grecs ont choisi des poèmes des poètes reconnus en Grèce et à l'étranger comme Séféris et Elytis qui parlent de l'amour, de la nature, de la vie. Nous pourrions dire que les élèves grecs ont choisi des poèmes plus gais et optimistes.

Grâce à ce travail, nous avons constaté que les élèves aiment vivre de nouvelles expériences dans le milieu scolaire, s'exprimer de manière originale et « ouvrir leur âme » devant les autres sans fausse pudeur. Dans un cas comme celui-là, lorsque la collaboration avec le professeur d'histoire est possible, il peut donner des informations aux élèves concernant les guerres et les luttes du peuple albanais qui dominaient les poèmes choisis. Comme travail supplémentaire, nous pourrions demander aux élèves grecs de chercher des poèmes qui parlent des luttes du peuple grec et aux élèves albanaises des poèmes qui parlent de la vie, de l'amour... dans le but de comparer les créations poétiques des deux peuples.

Le dernier stade du travail consistait à faire un grand collage avec les créations poétiques des élèves ainsi qu'avec des poèmes grecs, albanais et français et le suspendre à un des murs de la classe pour que tous puissent lire les créations poétiques des poètes reconnus et celles des poètes en herbe (!). Les élèves d'autres classes pourraient visiter cette « mini-exposition » et admirer le travail de leurs camarades.

b) René Philombé, *L'homme qui te ressemble*

La deuxième tentative a eu lieu dans une classe de troisième d'un collège de Kalamata durant l'année scolaire 2001-2002. Les élèves de cette classe, âgés de 15 ans, se trouvaient dans leur troisième année d'apprentissage de la langue française et cela signifiait que certains pouvaient déjà s'exprimer avec une certaine aisance dans la langue étrangère. Dans cette classe il n'y avait aucun élève d'origine étrangère.

Avec cette classe nous avons choisi de travailler sur un poème d'un poète, romancier et conteur camerounais, René Philombé (1930) intitulé : *L'homme qui te ressemble*.

J'ai frappé à ta porte
j'ai frappé à ton cœur
pour avoir bon lit
pour avoir bon feu.
pourquoi me repousser ?
Ouvre-moi, mon frère!

Pourquoi me demander
si je suis d'Afrique
si je suis d'Amérique
si je suis d'Asie
si je suis d'Europe ?
Ouvre-moi, mon frère !

Pourquoi me demander

la longueur de mon nez
l'épaisseur de ma bouche
la couleur de ma peau
et le nom de mes dieux ?
Ouvre-moi, mon frère !

Ouvre-moi ta porte
ouvre-moi ton cœur
car je suis un homme
l'homme de tous les
temps
l'homme de tous les
dieux
l'homme qui te
ressemble !

Objectifs

Avant de commencer l'exploitation du poème nous avons fixé les objectifs de cet enseignement. Notre objectif primordial a été de leur montrer qu'une

langue étrangère peut être porteuse non seulement de la culture du pays qu'elle représente mais qu'elle peut contribuer à ce que d'autres cultures, plus ou moins connues, deviennent familières et acceptées par les gens. Notre deuxième objectif a été d'engager une discussion autour du racisme et de commenter la façon dont il est présenté par le poète camerounais. Comme objectifs linguistiques, à l'aide de ce poème nous pourrions enseigner le passé composé, l'impératif et les adjectifs possessifs en ce qui concerne la partie grammairale. Nous pourrions, aussi, donner un certain lexique sur les parties du corps humain et sans doute un lexique sur le racisme.

Démarche

Nous avons commencé l'élaboration du poème en donnant aux élèves un certain vocabulaire pour faciliter sa compréhension. Nous avons caché le nom du poète et son origine et nous avons demandé aux élèves de trouver sa nationalité en relevant les signes qui la prouvent. Les élèves ont répondu qu'il s'agit d'un poète d'origine africaine puisqu'il y a des stéréotypes qui dévoilent son identité : «la longueur de mon nez", "l'épaisseur de ma bouche", "la couleur de ma peau". Cette remarque nous a donné l'occasion de parler de stéréotypes et comment ces stéréotypes qui peuvent suivre l'homme pendant toute sa vie ont la force de la déterminer de manière positive ou négative. Par la suite nous leur avons demandé d'imaginer les stéréotypes utilisés dans ce poème s'il était écrit par un poète chinois ou arabe.

Quand nous leur avons demandé si le poème aurait pu être écrit par un poète d'une autre nationalité, ils ont répondu que quiconque a subi le racisme pourrait écrire ce poème. Une élève a précisé que ce poème aurait pu être écrit même par un Grec vu que les Grecs ont vécu des phénomènes racistes lors de leur séjour en Allemagne étant des immigrants économiques. À notre question "À qui s'adresse ce poème ? ", ils ont répondu "Aux riches", "Aux grands de cette planète" et " À ceux qui n'aiment pas aider les gens qui sont un peu différents", pour les convaincre que tous les gens sont égaux, sont des frères.

La première séance s'est terminée avec une discussion sur l'existence des phénomènes racistes dans l'école pendant laquelle les élèves nous ont déclaré que malgré le nombre considérable d'étrangers (surtout d'Albanais) il n'y a pas de confrontations raciales entre les élèves. À leur avis, les problèmes racistes n'émanent pas des enfants mais des parents qui exercent une influence sur leurs enfants. À la fin, nous avons donné aux élèves le nom du poète et quelques informations sur lui ainsi que sur son pays et nous les avons invités à donner un autre titre au poème.

La deuxième séance a été consacrée à l'enseignement des phénomènes grammaticaux et du vocabulaire sur le racisme. Comme devoirs à domicile, afin de pousser les élèves à utiliser le nouveau vocabulaire acquis, nous leur avons proposé des travaux personnels ou collectifs : la création d'affiches ou de slogans antiracistes, l'écriture d'articles contre le racisme qu'ils pourraient publier dans le journal scolaire ou l'expression écrite des sentiments que ce poème a fait naître chez eux. Mais, vu que c'était la première fois que les élèves traitaient de tels sujets dans le cours de langue vivante, nous avons voulu donner un caractère facultatif aux travaux demandés. Par conséquent les élèves les moins forts ont hésité à s'exprimer par écrit bien que leur participation orale ait été considérable. Les seuls travaux que nous ayons recueillis ont été produits par les élèves les plus forts en français.

c) Lucien Gerville-Réache, *Bonjour la vie*

Le deuxième poème que nous avons travaillé avec la même classe a été *Bonjour la vie* de Lucien Gerville-Réache (/in Edmond Dupland, *les Poètes de Guadeloupe*, Éditions Jean Grassin) :

Bonjour la vie, bonjour
Je frappe à ta porte, m'entends-tu
Je frappe à ta porte, m'ouvres-tu
Je frappe à ta porte, me réponds-tu
Bonjour la vie, ma mère est morte, le sais-tu
Bonjour la vie, j'ai vingt ans, comprends-tu
Bonjour la vie, je frappe aux portes, à tellement de portes
Et personne, personne, jamais personne ne répond, le sais-tu
Bonjour la vie, j'ai faim de justice, l'admets-tu
Bonjour la vie, j'ai soif de vivre, t'en occupes-tu.

Objectifs

Notre premier objectif a été de faire parler les élèves de la pauvreté et de l'injustice qui existe dans le monde et du besoin de l'homme de trouver du soutien parmi ses prochains.

Objectifs linguistiques

- Grammaire :
 1. Apprendre à poser des questions
 2. Pronoms Personnels
 3. Négation
- Apprentissage d'un lexique concernant la misère, l'injustice et l'exploitation de l'homme.

Démarche

Nous avons distribué le poème aux élèves et nous leur avons demandé d'observer le nom du poète et toutes les informations données en bas de la feuille distribuée. Les élèves ont abouti à la conclusion que le poète est de Guadeloupe et cela nous a donné l'occasion de parler de cette île inconnue pour presque tous les élèves.

Par la suite, nous leur avons demandé d'imaginer le malheur qu'il a vécu et de réfléchir pourquoi un jeune de 20 ans demande de la justice et à qui il la demande. Les élèves ont parlé d'une guerre, d'une mort ou d'un cas d'exploitation. Le terme "exploitation" nous a fait parler de différents types d'exploitation actuellement et quand un élève a mentionné que le malheureux du poème pourrait être un esclave cela a déclenché une discussion sur l'esclavage et les esclaves qui existent, même aujourd'hui, partout dans le monde. De cette manière les élèves se sont rendus compte que celui qui a écrit le poème peut être de Guadeloupe mais qu'il représente tous les gens qui vivent dans des conditions misérables et qui cherchent une planche de salut. Les élèves ont considéré le poème comme diachronique puisqu'il traite des sujets comme la misère, l'injustice et la pauvreté qui torturent l'homme de tous les lieux et de toutes les époques.

Pendant la deuxième séance nous avons travaillé sur la partie "grammaire" et sur un lexique supplémentaire autour de l'injustice, de la pauvreté et de la misère. Comme travail à domicile nous avons demandé aux élèves d'écrire les pensées que ce poème a fait naître en eux.

c) Nâzim Hikmet, *Le Globe*

Le troisième poème que nous avons aimé et sur lequel nous avons voulu travailler durant la même année scolaire a été le poème *Le Globe* de Nâzim Hikmet (adaptation du turc Charles Dobzynski - Le Temps des cerises) :

Offrons le globe aux enfants, au moins pour une journée
Donnons-leur afin qu'ils en jouent comme d'un ballon multicolore
Pour qu'ils jouent en chantant parmi les étoiles.
Offrons le globe aux enfants,
Donnons-leur comme une pomme énorme
Comme une boule de pain toute chaude,
Qu'une journée au moins ils puissent manger à leur faim.
Offrons le globe aux enfants,
Qu'une journée au moins le globe apprenne la camaraderie,
Les enfants prendront de nos mains le globe

Ils y planteront des arbres immortels.

Nous avons décidé de travailler sur ce poème dans une classe de Première du lycée étant donné que ce poème, d'un point de vue syntaxique, présente certaines difficultés pour être enseigné au collège. Le style d'écriture est plus dense et le vocabulaire plus avancé. Pourtant il s'agit d'un poème qui s'adresse à tous les âges et qui peut toucher toutes les âmes. La classe était composée de 24 élèves sans aucun élève issu de l'immigration.

Objectifs

- Expression orale : Faire s'exprimer les élèves sur les droits et les besoins des enfants.

Objectifs linguistiques

- Grammaire : l'enseignement
 1. de l'Impératif
 2. du Futur Simple
 3. du Subjonctif
- Enseignement du lexique qui concerne le monde des enfants, leurs besoins et leurs droits.

Démarche

Nous avons distribué le poème et nous avons présenté le poète turc aux élèves. Par la suite, nous avons écrit le vocabulaire du poème au tableau pour faciliter sa compréhension. Une fois la première lecture terminée, les élèves ont déclaré que le poète a écrit ce poème car les enfants sont l'avenir du monde et qu'il fait un appel aux grands, aux parents, aux grands-parents, aux hommes d'État... afin de les sensibiliser aux besoins des enfants du monde entier.

Les élèves ont trouvé que, dans le poème, le globe est comparé à une pomme et à un pain chaud qui symbolisent la nourriture. Il est aussi comparé à un ballon multicolore qui symbolise les jeux. Ces deux éléments représentent les besoins primordiaux des enfants. Quand nous leur avons demandé d'imaginer d'autres éléments avec lesquels nous pourrions comparer le globe, ils ont mentionné le sein de la mère qui symbolise l'abri et la protection, la famille qui embrasse l'enfant qui a besoin d'aimer et d'être aimé, une grande école qui symbolise leur besoin d'apprendre et de se cultiver, un livre qui symbolise le besoin de distraction et de culture, une maison qui symbolise le logement, une bande d'amis qui leur apprendra l'amitié, la camaraderie et la fraternité. Quant à l'expression "les arbres immortels", ils ont parlé à ce propos d'amour, d'amitié, de

respect et d'espoir, des vertus très importantes qui, une fois cultivées chez les enfants, y restent pour toujours.

Les élèves ont soutenu que le poète a écrit ce poème pour défendre les droits des enfants soit parce qu'il se rappelle son enfance, soit parce qu'il connaît les mauvaises conditions dans lesquelles vivent les enfants dans son pays ou dans d'autres pays de la planète. Pourtant, le poème aurait pu être écrit quiconque est sensibilisé à leurs problèmes et à leurs droits dans la vie.

L'enseignement de la grammaire et du nouveau lexique a eu lieu durant la deuxième séance. Celui-ci a permis aux élèves d'entamer une discussion sur le phénomène de l'exploitation des enfants par les adultes surtout dans les pays sous-développés.

Bibliographie

- *Abdallah-Preteille Martine, 1996, Vers une pédagogie culturelle, Paris, Anthropos.*
- *Camilleri Carmen, 1999, Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, Paris, L'Harmattan.*
- *Colin Lucette et Muller Burkhard, 1994, La pédagogie des rencontres interculturelles, Paris, Anthropos.*
- *Coz Michel, Leclech-Lucas Janine et Lucas Jean-Claude, 1999, Poésies du monde pour l'école, Paris, Hachette.*
- *Goffard Serge et Lorant-Jolly Annick dir., 1995, Les adolescents et la lecture, Actes de l' Université d'été d' Evian, CRDP Académie de Créteil.*
- *Guerraoui Zohra et Troadec Bertrand, 2000, Psychologie interculturelle, Paris, Armand Colin.*
- *Hess Remi, 1998, Pédagogues sans frontière, Paris, Anthropos.*
- *Ladmiral Jean-René et Lipiansky Edmond Marc, 1989, La communication interculturelle, Paris, Armand Colin.*
- *Lorraine Bernard, 2002, Un poème, un pays, un enfant, Le Cherche Midi- Editions Unesco.*
- *Meirieu Philippe, 1999, Des enfants et des hommes, Littérature et pédagogie, La promesse de grandir, Paris, ESF.*
- *Perrot Jean et Bruno Pierre, 1995, La littérature de jeunesse au croisement des cultures, CRDP Académie de Créteil.*
- *Veck Bernard et VERRIER Jean dir., 1995, La littérature des autres, Place des littératures étrangères dans l'enseignement des littératures nationales, Paris, INRP.*
-

Ioanna PAPASPYRIDOU, Institut Français d'Athènes
Cycle universitaire-, Ecole Arsakeio

*Jeux verbaux surréalistes et activités créatives en classe :
pour une approche ludique de l'apprentissage du
français.*

Résumé

La présentation et les possibilités d'exploitation des jeux verbaux surréalistes dans la classe de français langue étrangère se trouve au centre de cette intervention. Il s'agit, en effet, de puiser autant que possible dans le trésor intarissable du français pour renouveler notre méthode d'enseignement et d'amener nos élèves à apprendre et à s'exprimer en s'amusant. L'introduction de cet aspect ludique dans l'enseignement serait susceptible également de modifier le rôle du professeur ainsi que les méthodes d'évaluation.

Mots-clés :

Jeu – exercices créatifs – motivation - surréalisme – analogie poétique – définitions – cadavre exquis – lipogramme – questions / réponses – l'un dans l'autre.

L'état critique de la francophonie en Grèce est au cœur de tout débat : la langue française a-t-elle un avenir ? Quelles sont les perspectives et quels défis faut-il relever pour mener à bien le combat contre l'anglais triomphant ? L'heure est aussi aux discussions sur les stratégies à adopter pour pallier les faiblesses du système d'apprentissage et procéder à un véritable réaménagement de notre classe de langue : nouvelles technologies, documents authentiques, vidéo, tout est bon pour le renouvellement de l'enseignement.

Il nous semble, pourtant, que le fonds inépuisable de la langue française elle-même donne la réponse à nos angoisses. On oublie souvent, en effet, d'exploiter ce trésor dont un des aspects les plus importants est l'aspect ludique, le côté « jeu ».

Au cours de notre présentation, nous redécouvrirons les jeux verbaux surréalistes. Nous proposerons des activités qui nous permettront de les intégrer dans notre enseignement. Nous espérons, ainsi, révéler les vertus de ces jeux de mots qui pourraient amener les apprenants à surmonter de façon plus aisée les difficultés de la langue.

L'introduction de l'aspect ludique dans l'enseignement des langues étrangères ne constitue pas un phénomène récent. On s'est rendu compte en effet, très tôt, et surtout depuis l'apparition des méthodes dites communicatives, du fait que les élèves s'impliquaient davantage lorsqu'il s'agissait de jouer en classe. L'assimilation des connaissances était difficile à réussir en se limitant seulement à la méthode, au manuel d'enseignement. Donc, le jeu n'est plus désormais un simple gadget pédagogique ou une activité « bouche-trou » vers la fin du cours ou juste avant les vacances.

Il se transforme, au contraire, en une activité permettant « un entraînement utile et stimulant » et susceptible de créer « un climat de franchise, de tolérance, de non-compétitivité afin de favoriser les discussions, les échanges dans une communication aussi authentique que possible. » (Weiss, 1983, 5).

Mode privilégié d'apprentissage, le jeu nous amène également à remanier notre conception de l'évaluation. On remarque, effectivement, que les élèves culpabilisent beaucoup moins lorsqu'ils font des fautes pendant ces activités ludiques et que nous pouvons procéder beaucoup plus aisément à leur correction. La modification du rôle de l'enseignant devient, ainsi, inévitable ; sa domination une fois brisée, il ne sera plus qu'un animateur ou alors « une personne ressource – une espèce de dictionnaire ambulante... » (Weiss, 1983, 8).

Disciples de Sigmund Freud et de la notion du plaisir qu'il faudrait introduire dans notre vie, les surréalistes ont, pour leur part, découvert assez tôt les vertus du jeu, action libre par excellence et affirmant « de façon permanente et au sens le plus élevé le caractère supra logique de notre situation dans le cosmos » (Breton, 1970, 9). Iconoclastes et révolutionnaires, les poètes du groupe de Breton désiraient, en effet, abolir les vieilles antinomies du type sérieux – non sérieux ou travail – loisir.

Croyant à l'existence du merveilleux quotidien, introduit dans notre vie grâce au hasard objectif, et désirant appliquer le principe de l'analogie poétique qui « milite en faveur d'un monde ramifié à perte de vue et tout entier parcouru de la même sève » (Breton, 1970, 10), les surréalistes considèrent la poésie comme la réalisation humaine d'une exigence ludique au sein de la communauté. Les jeux verbaux surréalistes constituent, par là même, un divertissement mais

aussi une activité qui permet de « resserrer des liens et de mettre à jour les goûts communs entre les membres du groupe. » (Breton, 1970, 10).

Le jeu des définitions compte parmi les premiers imaginés par les surréalistes. Présenté pour la première fois dans « La Révolution surréaliste » du 15 mars 1928 sous le titre « Le dialogue en 1928 » (no 11, 15 mars 1928), il se joue de la façon suivante : on constitue des tandems en classe ; le premier participant imagine une question commençant par « qu'est-ce que » et portant de préférence sur une notion abstraite. Le second, qui ignore la question posée, imagine un énoncé commençant par « c'est » et restant sur le plan du concret. A la fin du processus, on procède à la lecture des productions.

On peut obtenir par exemple des énoncés du type :

- Qu'est-ce que la timidité ?
- C'est une boîte de sardines.
- Qu'est-ce que la peur ?
- Jouer son va-tout sur une plage déserte.
- Qu'est-ce que la solitude ?
- C'est une vache qui a peu de lait.
- Qu'est-ce que l'Infini ?
- C'est une souris qui trotte lentement.
- Qu'est-ce que le bonheur ?
- C'est un grand lac plein de crabes.

L'exercice, destiné surtout à un niveau moyen ou avancé, permet d'obtenir des énoncés produisant des écarts parfois acceptables, de l'ordre de la rhétorique ordinaire, alors que d'autres énoncés creusent l'écart sémantique entre les pôles de l'image et créent immédiatement un contexte humoristique ou poétique. On constate, en effet, que l'abolition des lois de la causalité et du principe de non – contradiction a permis au surréalisme d'aller au-delà des objets et de découvrir des analogies surprenantes. La réaction du groupe de classe nous permettrait de juger de l'efficacité des énoncés produits lors de ce jeu. La lecture des définitions provoque le rire, la sidération, l'hilarité parmi les élèves. Ces derniers sont même initiés, à leur insu, à la dynamique propre de l'image poétique, à sa dynamique métaphorique.

On pourrait procéder à une variante de ce jeu en associant la fabrication de définitions au jeu bien connu des mots – valises. Mots constitués par l'amalgame de la partie initiale d'un mot et de la partie finale d'un autre, ces derniers peuvent donner lieu à la création de définitions regorgeant d'imagination et pleines d'humour ; des énoncés inattendus sont produits grâce à cette technique irrévérencieuse qui permet aux enfants introvertis d'oser.

Selon François Weiss, nous demandons à chaque élève d'inventer un mot nouveau, par exemple un nouveau vêtement le jour où nous avons prévu de leur apprendre le vocabulaire des habits. Nous leur expliquons, pourtant, qu'il faut combiner deux ou plusieurs éléments de vêtements différents et que le mot nouveau doit sonner « français ». Donc, la combinaison doit former une suite de lettres que l'on pourrait trouver dans un mot français. Ensuite, il faut décrire le vêtement, en donner la définition et le dessiner. Ainsi, le *chetalon*, issu des mots *chemise* et *pantalon* désigne « un vêtement unisexe d'une seule pièce avec un col rond et une fermeture-éclair dans le dos » (Weiss, 1983, 88).

Nous pouvons faire la même chose à partir d'autres catégories également ce qui nous permettrait d'intégrer l'apprentissage du vocabulaire dans une activité créative et avant tout ludique. Animaux, meubles, boissons, instruments de musique, fleurs, arbres, fruits, moyens de communication ou outils se prêtent aussi bien à ce jeu insolite.

Ainsi, l'*escargouille*, mot issu de la combinaison de l'*escargot* et de la *grenouille*, est un « animal amphibie de la famille des batraciens dont la chair est très prisée dans les limites de l'Hexagone. Se prépare avec une sauce au beurre et à l'ail, se mange avec un béret sur la tête, une gauloise au coin des lèvres et un verre de vin rouge à la main. Ne peut être exportée que lorsqu'une tolérance à l'ail a été développée. » (Weiss, 1983, 89).

Pour obtenir des mots encore plus inattendus et pour parvenir à des définitions abracadabrantes, on peut combiner différentes catégories entre elles. Par exemple, une *coussine* est « une petite fille de la famille sur laquelle on adore piquer un petit somme ». Un *journal* n'apporte que de mauvaises nouvelles, alors qu'une *institutriste* est « une enseignante qui n'a pas le moral ».

Pour rendre le jeu encore plus amusant, on peut jouer aux animaux valises. On demande alors aux élèves de choisir le premier mot parmi les animaux et d'essayer de trouver le second suivant une ressemblance phonétique. Un *hebdromadaire* serait « un animal à bosses ne sortant de sa tanière qu'une fois par semaine ». Un *éléphant* est « un animal très sincère » (éléphant associé à franc). De même, le mot *Anacondanois* désigne « un grand serpent qui passe ses vacances au Danemark » (Anaconda + danois).

Un autre jeu, inventé en 1925 par les surréalistes, est celui du *cadavre exquis* qui se joue de la façon suivante : cinq joueurs sont assis autour d'une table. Chacun d'entre eux note, en se cachant des autres, sur une feuille, le substantif devant servir de sujet à une phrase. Il passe cette feuille pliée de manière à dissimuler l'écriture à son voisin de gauche en même temps qu'il reçoit de son voisin de droite la feuille qu'il a préparée de la même manière... Il

applique au substantif qu'il ignore un adjectif... Il procède ensuite de la même manière pour le verbe, puis pour le substantif devant lui servir de complément direct etc.

La première phrase ainsi obtenue fut « le cadavre exquis boira le vin nouveau » qui a donné aussi son nom à ce jeu. Nous remarquons que la structure de la phrase est respectée, mais que le résultat est inattendu, comme c'est le hasard qui fait le choix à la place de la raison. On peut obtenir ainsi des énoncés du type :

« Le professeur de grec ancien consacre son samedi soir à une meute de caniches affamés.

Des cornichons font des conserves contenant un poisson – chat parfumé à la bergamote. »

En faisant ainsi le vide et en laissant l'inconscient s'exprimer spontanément tout en usant sans préméditation du langage, on peut explorer les possibilités infinies des mots. Il s'agit également de mettre en œuvre les ressources d'une collectivité, de faire activer les élèves en groupe en créant une ambiance de bonne humeur en classe. Les apprenants oublient de s'ennuyer et ceux qui sont les plus faibles se rendent compte de leur utilité. Ils apprennent aussi le principe prôné par Lautréamont (et repris par les surréalistes) : « La poésie doit être faite par tous, non par un ».

Le jeu du cadavre exquis a connu un grand succès auprès des surréalistes ; la production de la première phrase a eu des effets surprenants : « André (Breton) poussa des cris de joie et vit tout de suite là une de ces sources ou cascades naturelles d'inspiration qu'il aimait tant découvrir. Ce fut un déchaînement. Plus sûrement encore qu'avec l'écriture automatique, on était sûr du mélange détonnant. La surprise violente provoquait l'admiration, les rires soulevaient une envie inextinguible de nouvelles images – des images inimaginables par un seul cerveau – issues de l'amalgame involontaire, inconscient, imprévisible de trois ou quatre esprits hétérogènes... » (Béhar, 1990, 176).

On sait d'ailleurs, que Paul Eluard fut parmi les admirateurs les plus fervents de ce jeu qui chassait l'ennui et permettait aux membres du groupe de s'amuser : « Que de soirs passés à créer avec amour tout un peuple de *cadavres exquis*. C'était à qui trouverait plus de charme, plus d'unité, plus d'audace à cette poésie déterminée collectivement. Plus aucun souci, plus aucun souvenir de la misère, de l'ennui, de l'habitude. Nous jouions avec les images et il n'y avait pas de perdants. » (Eluard, 1939, 158). C'est lui-même qui décrit une variante aussi amusante de ce jeu et pratiquée également par les surréalistes. Le premier joueur énonce une condition, alors que le second écrit une phrase au conditionnel sans

connaître la condition de départ. Cela pourrait donner des énoncés farfelus du type :

« Si les poules avaient des dents, les trains iraient plus vite. »

« Si j'étais riche, les sens interdits n'existeraient pas. »

Eluard rapporte des exemples plus poétiques révélant de belles images surréalistes : « S'il n'y avait pas de rêve, il n'y aurait pas de lunettes noires.

S'il n'y avait pas de noir, il n'y aurait pas de poètes.

S'il n'y avait pas de nuit, il n'y aurait pas de casse.

S'il n'y avait pas de clair de lune, il n'y aurait pas de femmes cochères. » (Eluard, 1939, 159)

Ce jeu est en effet, une introduction simple à la poésie. Oser associer des mots qui habituellement ne vivent pas ensemble, c'est un premier pas à franchir pour accéder à la création poétique et pour comprendre les poètes surréalistes.

Le professeur peut pourtant encourager des productions issues de mots simples et utiliser ce procédé pour enseigner aux élèves les phrases hypothétiques qui constituent un phénomène grammatical parfois difficile. Il peut également apprendre aux élèves la construction *verbe + complément d'objet direct + complément d'objet indirect* et introduire la notion de transitivité ou d'intransitivité du verbe.

On pourrait varier encore plus les possibilités offertes par ce jeu en transgressant la loi de la causalité. En effet, le professeur divise la classe en groupes de deux. Chaque participant prépare par écrit une question commençant par « pourquoi » et plie la feuille de papier de sorte que son partenaire ne puisse pas lire la question. Ce dernier répond par écrit. Ensuite, chaque groupe lit à haute voix les questions et les réponses. Des énoncés du type suivant pourraient, alors, être produits :

« - Pourquoi Cathy est – elle si jolie ?

- Parce qu'il pleut ce matin. » (Weiss, 1983, 92).

« - Pourquoi tu n'es pas venu à l'école hier ?

- Parce que l'habit ne fait pas le moine. »

En alternant activités collectives et exercices individuellement accomplis, on peut proposer des jeux purement lexicaux. S'il n'a pas été inventé par les surréalistes, le jeu des *contrepèteries* est devenu largement connu grâce à l'un d'entre eux, Jacques Prévert. Le principe du jeu est simple : nous proposons une phrase connue, par exemple un proverbe ou un vers célèbre, à nos élèves et nous leur demandons de procéder à l'interversion des lettres ou des syllabes de cette

phrase afin d'en obtenir d'autres dont l'assemblage ait également un sens, de préférence burlesque. En intervertissant, par exemple, deux lettres correspondant à deux sons dans la phrase « elle était folle de moi », on peut obtenir l'énoncé « elle était molle de foi ». De même, en intervertissant deux syllabes dans la phrase « toute peine mérite salaire », on peut obtenir la phrase humoristique « toute laine mérite sa paire ». On peut également démolir des vers célèbres ; ainsi, « partir, c'est mourir un peu » peut devenir « martyr, c'est pourrir un peu » sous la plume talentueuse de Jacques Prévert. Il suffit, tout simplement, de chercher des mots qui ne diffèrent que par un seul son et articuler une phrase autour d'eux. On se rend compte assez vite du nombre des pistes qui restent encore à explorer.

Un autre jeu verbal, très prisé par certains surréalistes, comme Aragon et Eluard, est celui du *tautogramme* : il s'agit de composer une phrase dont les mots commencent tous par la même lettre. Par exemple : « Pierre passa prendre Paulette passa par Pantin puis partit paisiblement pour Paris ». Amusant, ce jeu, qui peut être pratiqué à tous les niveaux, amène surtout les élèves à mobiliser l'ensemble de leurs connaissances lexicales ; celui qui arrive à produire la phrase la plus longue en est le gagnant du jeu.

Pour les niveaux avancés, on peut proposer en classe le *lipogramme*. Ce jeu, dont le nom vient des mots grecs *leipô* (manquer) et *gramma* (lettre), consiste à écrire un mot, une phrase ou un petit texte sans utiliser une lettre. Vieux comme le monde (les Grecs, les Romains, les Espagnols du siècle d'Or et les versificateurs anglais s'amusaient à se priver d'une ou de plusieurs lettres), le lipogramme a été remis en vogue par les membres du groupe OULIPO.¹ Ainsi, Georges Perec, écrivain français et grand spécialiste des jeux de mots, a proposé des traductions 'lipogrammatiques' de Rimbaud et de Baudelaire². Il détient surtout le record du *lipogramme* grâce à son roman « La Disparition » (1969) : 312 pages sans la lettre 'e'. Une performance d'autant plus étourdissante que beaucoup de lecteurs du roman – et de critiques littéraires – ne remarquèrent même pas cette absence. Nous citons l'extrait suivant :

« Trois cardinaux, un rabbin, un amiral franc – maçon, un trio d'insignifiants politicards soumis au bon plaisir d'un trust anglo-saxon, ont fait savoir à la population par radio, puis par placard, qu'on risquait la mort par inanition. »

¹ Ouvroir de littérature potentielle. Fondé en 1960 par Raymond Queneau, écrivain autrefois membre du groupe surréaliste, ce cercle littéraire s'est fixé pour objectif l'exploration méthodique de la littérature envisagée comme un jeu.

² Son sonnet « Vocalisations » est la réécriture du fameux sonnet de Rimbaud « Voyelles », sans la voyelle 'e' ! Voir Maurice Hambursin, *Textes en archipels*, De Boeck, 1990, p. 124.

Trois ans après « La Disparition », Perec publie « Les Revenentes », un roman dont le titre - à l'orthographe quelque peu indisciplinée - indique le retour de la voyelle disparue. A la grande surprise du lecteur, il ne s'agit que de la seule voyelle du texte, toutes les autres ayant été supprimées.

La pratique du *lipogramme* en classe de français langue étrangère peut s'avérer bénéfique et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle attire l'attention des élèves sur un aspect important de la langue : écrire ou parler, c'est combiner des unités sémantiques – lettres, mots ou groupes de mots. Mais c'est aussi combiner des actants dans un récit ou des images dans un poème. Remplacer, donc, tel ou tel mot qui contient la lettre interdite signifie respecter la combinatoire avec les autres mots du texte pour respecter la cohérence de l'information et l'unité de sens.

Ensuite, elle constitue un test de connaissance lexicale : elle mesure la capacité de mettre à profit un bagage de mots disponibles, surtout si elle est pratiquée sans l'aide d'un dictionnaire.

Enfin, elle permet de découvrir des procédés du langage humoristique, étant donné que l'humour tient à un choix de mots, de tournures, de sonorités ou de rythmes insolites.

Le professeur devra donc demander à ses élèves d'obéir à certaines règles : en dehors de l'omission de la voyelle choisie, ils devront respecter la contrainte du genre, soigner leur écriture, faire preuve d'humour et de créativité et produire un texte correct du point de vue orthographique et syntaxique. Pour lancer le chantier du lipogramme, l'enseignant peut rechercher avec les élèves des mots lipogrammatiques, (c'est-à-dire dépourvus de telle voyelle ou de telle consonne) se rapportant à un sujet donné et utilisant comme substituts d'autres mots.

Une variante de ce jeu est la *liponimie*. Cette activité ludique consiste à écrire un texte en parlant d'un sujet sans utiliser le mot-même. Par exemple, en parlant de la mer, et sans utiliser le mot 'mer', on peut aboutir au texte suivant :

« Les vagues s'écrasaient à nos pieds. Le bruit était parfois assourdissant. L'odeur nous prenait aux narines. Les algues restaient accrochées à nos sandales ».

Cet exercice ludique les amènera à pratiquer à leur insu la comparaison ou la métaphore et à sortir des sentiers battus de la rédaction traditionnelle et de ses stéréotypes, à découvrir, donc, les possibilités infinies de la langue.

Le désir de dépasser les antinomies et de mettre à jour la sorcellerie évocatoire du langage n'a fait que s'accroître chez les surréalistes. Partisans de la théorie des correspondances et de l'universelle analogie, ils prônaient que tout se tient et tout se ressemble, « tout objet appartient à un ensemble unique et possède

avec tout autre élément de cet ensemble des rapports nécessaires, intentionnels, non-temporels et non-spatiaux. » (Robert Amadou cité par André Breton, 1970, 10). Pendant une discussion enflammée sur le principe de l'analogie (en mars 1953 dans un café de la Place Blanche), André Breton soutient que le lion peut être décrit à partir de l'allumette qu'il s'apprête à frotter : la flamme de l'allumette pourrait en effet ressembler à la crinière du fier animal. De là à affirmer que le lion est *dans* l'allumette de même que l'allumette est *dans* le lion, il n'y a qu'un seul pas. Activité excitante, le jeu de *l'un dans l'autre* ne tardera pas de devenir une mode parmi les membres du groupe.

La règle du jeu est la suivante : un joueur sort et s'identifie à un objet déterminé. Les autres fixent l'objet sous lequel il devra se décrire en essayant de deviner celui qu'il a choisi. Il faut dire que, selon Breton, les cas d'échec furent très rares. Par exemple, Elisa Breton devant se décrire comme une 'dragée' et ayant choisi le 'miroir' a écrit : « Je suis une DRAGEE plate, de la couleur de très petites dragées rondes qui voisinent souvent dans la boîte avec les autres dragées. J'affecte très souvent, en plus grand, la forme de la dragée ordinaire. Plutôt qu'aux enfants, je suis destinée aux adolescents et aux adultes qui, selon les cas, peuvent me trouver un goût agréable ou amer. Je passe pour inspirer une grande défiance aux sauvages. De très anciens peuples, qui m'ont connue, m'attribuaient un pouvoir magique. » (André Breton, 1970, 28 – 29).

On n'a pas besoin de multiplier les exemples pour se rendre compte des multiples points communs entre des objets choisis au hasard. Le système des correspondances paraît fonctionner à merveille et l'on réalise que la langue de tous les jours, destinée très souvent à occulter, révèle ici les rapports souterrains entre les choses qui nous entourent. Selon Breton, le jeu de *l'un dans l'autre* « offre fortuitement le moyen de remettre la poésie sur la voie sacrée qui fut originellement la sienne et d'où tout a conspiré par la suite à l'écartier. » (Breton, 1970, 14). En inventant ce jeu original, qui ne ressemble à aucun autre et ne s'apparente qu'à l'énigme, les surréalistes ont donc, non seulement donné libre cours à une activité ludique ; ils ont aussi posé un regard poétique sur le monde qui nous entoure, un monde point plat mais merveilleux que nous sommes censés découvrir en nous fiant aux pouvoirs magiques du langage.

En remontant au sens étymologique du mot 'jeu', on se rend compte qu'il est issu du latin 'jocus', à savoir badinage, plaisanterie. Et le terme 'plaisanterie' est phonétiquement associée au 'plaisir' que nous avons écarté de nos classes de langue au profit d'un apprentissage souvent rébarbatif.

Nous espérons avoir démontré au cours de cette brève présentation que le français, langue vivante, ne peut s'apprendre hors de l'échange. En plus, il s'agit d'une langue riche que seules des activités ludiques pourraient nous permettre de

découvrir. D'ailleurs, l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas uniquement l'acquisition des moyens linguistiques plus ou moins stéréotypés pour une communication de type fonctionnel. S'appropriier les ressources de la langue signifie avant tout apprendre à s'exprimer.

Les jeux verbaux surréalistes et les activités créatives du groupe OULIPO pourraient, dans ce sens, nous permettre de procéder à un enseignement actif et divertissant du français. Grâce à eux, l'irrationnel et la magie verbale font irruption dans notre classe, un lieu de convivialité d'où l'humour n'est point banni. D'ailleurs, « se fermer au jeu, tout au moins au jeu d'imagination comme le prescrit la discipline adulte, c'est ... saper en soi – même le meilleur de l'homme. » (André Breton, 1970, 9).

Bibliographie :

Imprimés

Ouvrages sur les activités ludiques en classe

- *Care J.-M., Debyser Fr., 1978, Jeux, langage et créativité : les jeux dans la classe de français, Paris, Hachette.*
- *Weiss F., 1983, Jeux et activités communicatives dans la classe de langue, Paris, Hachette.*

Ouvrages sur André Breton

- *Béhar H., 1990, André Breton – le grand Indésirable, Paris, Calmann – Lévy.*

Ouvrages surréalistes

- *Breton A., 1970, L'Un dans l'autre, Paris, Eric Losfeld.*
- *Eluard P., 1939, Donner à voir, Paris, Gallimard/nrf.*

Ouvrages du groupe OULIPO

- *Perec G., 1969, La Disparition, Paris, Julliard.*
- *Ibid., 1972, Les Revenentes, Paris, Julliard.*

Articles

- *Numéro spécial sur le lipogramme, Langue maternelle – documents pédagogiques, septembre 1997, no 90.*

Documents électroniques

Sites web

- *Académie pédagogique de Toulouse*, 2001. Disponible sur : <http://www.pedagogie.ac.toulouse.fr>
- *Communauté française de Bruxelles (jeux éducatifs)*, 1997. Disponible sur <http://www.cfwb.be/francaservices>
- *Fédération internationale des professeurs de français*, {consulté en juillet – août 2004}. Disponible sur <http://www.fipf.org>
- *Groupe OULIPO*, 2004. Disponible sur <http://www.fatrazie.com>

Sites personnels

- *Mots de tête*, 2004. Editeur : Benjamin Loesel. Disponible sur <http://www.mots-de-tete.com>
- *Le Cadavre Exquis*, 2002. Editeur : Stéphane Olive. Disponible sur <http://www.cadavre-exquis.net/fr>
- *Site d'Alain Crehange*, 2002. Disponible sur <http://www.perso.wanadoo.fr/alain.crehange>
- *Site de Nicolas Graner*, 1998. Disponible sur : <http://www.graner.net/nicolas>
- *Site de Nathalie Ruau*, 2000. Disponible sur <http://www.crocodilus.org>

Contribution sur un site

- *Migeot F.*, novembre – décembre 1994, « *Du bon usage des ateliers d'écriture* », *Le Français dans le monde*. Disponible sur : <http://www.fdlm.org>

Marina PAPPÀ, Institut de Formation Continue

Traduire en classe de langue

Résumé :

La présente communication a pour objet la présentation du rôle et de l'usage de la traduction en classe de langue. Nous nous attacherons à décrire les différentes formes de traduction et les questions qui se posent autour de la déculpabilisation de la langue maternelle. Le recours à la traduction permet-il d'exploiter au maximum les potentialités des apprenants ou non ? Comment se servir de la traduction en évitant les interférences ? Nous allons présenter les paramètres de cette question et les caractéristiques particulières du processus de traduction aussi bien que les enjeux pour les apprenants en classe de langue.

Mots-clés :

Classe de langue, processus de traduction, interférences, traduction, apprenants

La notion traduction est très souvent utilisée pour décrire le processus de traduction mais aussi le produit final d'une activité. Mais qu'est-ce que c'est vraiment la traduction ? Le dictionnaire de la didactique des langues (Galisson, 1976, 566) introduit plusieurs définitions du terme traduction. D'abord, la notion de traduction en tant qu'« interprétation des signes d'une langue au moyen des signes d'une autre langue ». Cette conception présente chaque langue comme un tout unique qui découpe l'expérience humaine d'une manière spécifique. Par conséquence, la traduction mot à mot n'est pas possible.

Une deuxième définition considère la traduction comme « interprétation des signes d'une langue au moyen des signes de cette même langue comme sont les paraphrases, les circonlocutions, les synonymes, les définitions, les antonymes etc. ». On se trouve dans le cadre de la traduction intralinguale ou de la reformulation. Ce type de traduction sert de base pour les exercices de reformulation dont on se sert pour l'enseignement des langues, surtout dans les

méthodes directes et audiovisuelles. C'est aussi le cas des définitions d'un dictionnaire unilingue.

Il y aussi une définition plus élargie de la traduction où on conçoit la langue comme un ensemble de signes non linguistiques. Il s'agit de la traduction intersémiotique. Cette conception élargit la notion de la traduction.

Parmi ses trois types, formes, manifestations de la traduction, la plus connue, à laquelle on pense le plus souvent est la traduction interlinguistique. On ne pense que rarement à la traduction intralinguistique ou à la traduction intersémiotique.

Selon Galisson (1976, 291), la notion de traduction est étroitement liée à la notion d'interférence. L'interférence en didactique de langues décrit les « difficultés rencontrées par l'élève et [les] fautes qu'il commet en langues étrangères du fait de l'influence de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement ». On distingue plusieurs formes d'interférences comme les interférences phonologiques ou phonétiques, les interférences morpho-syntaxiques, les interférences lexicales ou celles dues à l'interdépendance entre les trois formes susmentionnées

Les interférences deviennent de plus en plus évidentes, lorsqu'on s'occupe du passage d'une langue à l'autre, ou plutôt, lors de la traduction à travers deux langues. Bien sûr, il ne faut jamais oublier que la traduction, ou le processus de traduction ont lieu au niveau du discours.

La traduction était exclue de la classe de langue, à l'époque des méthodes audio-orales et audio-visuelles, pourtant, aujourd'hui, la langue maternelle pénètre dans les cours de langue. D'ailleurs, elle était toujours présente, puisque les professeurs se servaient de la traduction métalinguistique pour expliquer certains éléments grammaticaux et syntaxiques.

Même dans ce cas là, on se trouve dans le cadre des énoncés déterminés, dans un contexte situationnel. Ainsi, on évite la plupart des problèmes qui se posent lors de la traduction. Souvent, les élèves tendent à oublier que chaque forme de communication a lieu dans un cadre de communication déterminé et interprètent les mots comme un dictionnaire bilingue.

Ils adoptent comme méthode de traduction un processus au cours de laquelle ils déchiffrent les énoncés mots à mot, comme si le message était de caractère linéaire, sans prendre en compte que la traduction est une autre méthode de compréhension. Or, la compréhension est condition sine qua non pour la traduction. On traduit après avoir compris, en exprimant de façon naturelle le message transmis par le texte de départ.

Dans le cadre de la didactique moderne, la capacité de médiation par l'interprétation et la traduction se prouve importante, comme c'est d'ailleurs signalé dans *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*¹. L'apprenant doit être capable de jouer le rôle de l'intermédiaire entre deux interlocuteurs incapables de se comprendre en direct.

Auparavant, cette activité de médiation était mise à part. Pourtant, aujourd'hui, on parle de médiation orale et de médiation écrite. Voici quelques activités de médiation orale selon *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (1996, 71) :

- -interprétation simultanée (congrès, réunion, conférences, etc.)
- -interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidées, etc.)
- -interprétation non formelle
 - -pour des amis, de la famille, des clients, des visiteurs étrangers, etc.
 - -des visiteurs étrangers dans son propre pays
 - -de locuteurs natifs, à l'étranger
 - -dans des situations de communication et des situations mondaines
 - -de pancartes, de menus, d'affichettes, etc.

Dans le cadre des activités de médiation écrite on trouve, par exemple :

- traduction précise (de contrats, de textes de loi, de textes scientifiques, etc.)
- traduction littéraire (romans, théâtre, livrets, etc.)
- résumé de l'essentiel (articles de journaux et magazines, etc.) en L2 ou entre L1 et L2
- reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.).

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (1996, 71).

L'interprétation simultanée ou consécutive, la traduction précise et la traduction littéraire sont des activités professionnelles, pourtant, d'autres formes de médiation se présentent souvent dans la vie quotidienne à savoir la médiation orale pour de la famille, pour des amis ou même le résumé de l'essentiel et la reformulation des textes spécialisés pour non spécialistes.

La médiation est une notion dans laquelle la traduction et l'interprétation sont incluses. L'apprenant doit apprendre à anticiper en même temps qu'il formule. Par conséquent, on a besoin de conquérir certaines stratégies pour mener à bien cette activité.

¹ Conseil de l'Europe (1996) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.*

Pourtant pour y réussir, il faut avoir toujours à l'esprit les procédés de traduction directes et indirectes comme sont présentés par Vinay et Dalbelnet (1977, 46-55).

Le premier procédé est l'emprunt. « Pour introduire une couleur locale, on se servira des termes étrangers, on parlera de "verstes" et de "puds" en Russie, de "dollars" et de "party" en Amérique, de "tequila" et de "tortillas" au Mexique etc. Il y a, également, des emprunts anciens, qui n'en sont plus, puisqu'ils sont rentrés dans le lexique du français et sont devenus : "alcool", "redingote", "paquebot", "acajou", etc. »

Les auteurs notent que ce procédé est le plus facile, les emprunts entrent dans une langue à travers une traduction, ainsi que les emprunts sémantiques ou faux-amis. D'ailleurs, très souvent, les faux-amis conduisent à l'interférence.

Le deuxième procédé est le calque d'un genre particulier : « on emprunte à la langue étrangère le syntagme, mais on traduit littéralement les éléments qui le composent ». Le résultat est soit un calque d'expression qui respecte les structures de la langue de départ en introduisant un mode expressif nouveau (Cf. "Compliments de la Saison"), soit un calque de structure qui introduit dans la langue une construction nouvelle (Cf. "Science-fiction").

Le troisième procédé est la traduction littérale ou mot à mot. C'est « le passage de la langue de départ à la langue d'arrivée aboutissant à un texte à la fois correct et idiomatique sans que le traducteur ait eu à se soucier d'autre chose que des servitudes linguistiques. »

Ex.:

I left my spectacles on the table downstairs.

J'ai laissé mes lunettes sur la table en bas ;

Where are you ? Où êtes-vous ?

This train arrives at Union Station at ten.

Ce train arrive à la gare Centrale à 10 heures.

La traduction littérale est considérée comme une solution unique, réversible et complète en elle-même. C'est la traduction la plus diffusée parmi les apprenants puisqu'ils cherchent souvent à l'appliquer inconsciemment partout.

Or, le traducteur se rend compte souvent que la traduction littérale est inacceptable et qu'il doit recourir à une traduction oblique. Par inacceptable, Vinay et Darbelnet entendent que le message rédigé littéralement,

a. donne un autre sens

b. n'a pas de sens

- c. est impossible pour des raisons structurales
- d. ne correspond à rien dans le métalinguistique de la langue d'arrivée
- e. correspond bien à quelque chose, mais non pas au même niveau de langue

Le quatrième procédé, la transposition, consiste « à remplacer une partie du discours par une autre, sans changer le sens du message. » On peut l'appliquer à l'intérieur d'une langue qu'au cas particulier de la traduction. "Il a annoncé qu'il reviendrait" devient par transposition du verbe subordonné en substantif : "Il a annoncé son retour". On distingue deux types de transposition : (1) la transposition obligatoire (2) la transposition facultative. Par exemple : "dès son lever" doit être non seulement traduit (Procédé No 3) mais obligatoirement transposé (Procédé No 4) en "As soon as he gets" (ou "got up"). Mais en sens inverse, nous avons le choix entre le calque et la transposition, puisque le français possède les deux tournures.

Le cinquième procédé, la modulation, est une variation dans le message, obtenue en changeant de point de vue. Elle se produit quand on s'aperçoit que la traduction littérale aboutit à un énoncé grammaticalement correct, mais qui se heurte au génie de la langue d'arrivée.

On distingue des modulations libres facultatives et des modulations figées ou obligatoires. Un exemple de modulation obligatoire est la phrase : "The time when..." qui se rend obligatoirement par : "le moment où". Au contraire, très souvent la modulation facultative consiste à présenter positivement ce que la langue de départ présente négativement : "It is not difficult to show : Il est facile de démontrer."

Avec le sixième procédé, l'équivalence, deux textes rendent compte d'une même situation en mettant en oeuvre des moyens stylistiques et structuraux entièrement différents. L'exemple classique de l'équivalence est fourni par la réaction de l'amateur qui plante un clou et se tape sur les doigts. S'il est français, il dira "Aïe", mais un anglais dira "Ouch".

Les équivalences sont le plus souvent de nature syntagmatique et concernent la totalité du message. En conséquence, le plus souvent les équivalences sont figées et il s'agit d'idiotismes, de clichés, de proverbes, de locutions substantivales ou adjectivales, etc. Les proverbes illustrent très bien l'équivalence :

"Like a bull in a china shop"

"Comme un chien dans un jeu de quilles ". On observe le même procédé dans le cadre des idiotismes. On peut trouver des exemples pareils en grec.

Le septième procédé, l'adaptation, diffère beaucoup des autres procédés. On recourt à son usage quand la situation à laquelle le message se réfère n'existe pas dans la langue d'arrivée et on cherche à établir une équivalence de situations.

L'apprenant a presque toujours l'habitude de penser de façon linéaire et de remplacer chaque mot d'une langue par un autre mot de l'autre langue. Il se concentre toujours sur les procédés directs : l'emprunt, le calque et la traduction littérale. Il éprouve de la difficulté à appliquer les procédés obliques à savoir la transposition, la modulation, l'équivalence ou l'adaptation. Or, la didactique s'oriente vers la communication et rend les apprenants capables de s'exprimer et de traiter la langue comme outil de communication.

Le rôle de l'enseignant se développe à chaque phase de l'apprentissage. Dès le début, les apprenants essaient d'établir des équivalences entre la langue maternelle et la langue étrangère. Ils se trouvent souvent confrontés à des cas où une phrase, un énoncé en français se traduit par une phrase plus longue ou plus courte en grec. Ils manifestent de la méfiance et au moment où ils doivent s'exprimer oralement ou par écrit ils tendent à transcoder mot à mot. L'enseignant, donc, doit gérer cette situation.

Auparavant, selon Galisson (1980, 64-67), la langue maternelle faisait peur, elle était considérée comme la cause de certaines fautes interférentielles et on refusait la traduction et l'explication en langue maternelle. La langue maternelle était sous-jacente au niveau de l'élaboration des matériaux mais absente lors de la pratique éducative, remplacée par l'image. Le vécu langagier de l'individu était considéré comme obstacle.

Aujourd'hui, l'apprenant est invité à réfléchir sur les points communs et les différences entre les langues et les cultures. Pourtant, cela ne signifie pas que la communication s'effectue à travers la langue maternelle, mais que son usage n'est pas exclu.

Les procédés de traduction de Vinay et Darbelnet, ou plutôt les remarques de stylistique comparée qu'ils présentent sont vraiment importantes parce qu'à un certain moment l'apprenant tout seul ou grâce à l'enseignant, se rend compte des formes de l'erreur interlinguale. Les interférences deviennent plus évidentes lors de l'expression orale ou écrite, mais si l'apprenant connaît ces procédés, au moins, il s'efforce d'éviter de se servir seulement d'une traduction mot à mot à partir de la langue maternelle.

A un moment donné, l'apprenant aura recours à la langue maternelle pour s'exprimer. Celle-ci vient toujours à son esprit et se manifeste par certaines fautes interlinguales et interférentielles.

L'enseignant peut pourtant guider l'apprenant, l'aider à réagir, au moins inconsciemment, comme les traducteurs et les interprètes qui, après avoir compris le sens, se concentrent sur les outils linguistiques de la langue d'arrivée pour exprimer les idées.

La classification de Vinay-Darbelnet présente de façon systématique la méthode de travail d'un traducteur pour produire un texte, un énoncé qui a du sens et transmet le message du texte dans la langue d'arrivée. On ne demande pas aux apprenants de s'exprimer comme les traducteurs, mais de se servir de la recherche sur la traductologie. On les aide, de cette façon, à communiquer effectivement et à assumer le rôle de médiateur, puisque dans le cadre de la vie personnelle et professionnelle il y a des circonstances très fréquentes où la médiation est indispensable.

L'approche théorique de D. Seleskovitch et de M. Lederer nous incite à trouver le vouloir dire qui s'exprime à travers le texte dans la langue de départ et ne pas nous concentrer seulement sur le passage dans une autre langue. Nous devons nous concentrer sur les idées transmises.

Même les interprètes de conférence ne se demandent pas ce que signifie chaque mot, mais ils cherchent le sens. C'est l'exemple bien connu : "capable married mothers should have career opportunities" où, si l'on traduisait mot à mot, on obtiendrait une phrase comme "des mères mariées capables devraient avoir des occasions de carrière". Or, le traducteur ou l'interprète qui a bien compris le sens et l'intention du locuteur traduit par "Il faut que les femmes qui ont des enfants puissent, elles aussi, exercer un métier".

Cette approche explique le processus de la traduction d'une façon tout à fait différente de celle de Vinay Darbelnet, et nous permet de comprendre pourquoi il y a de la difficulté ou pourquoi on traduit mal une langue dans une autre, au moment où les mots, la terminologie, la morphologie et la syntaxe ne se sont pas extrêmement difficiles.

Le traducteur se rend compte qu'il traduit toujours un message et pas une langue (Seleskovitch, Lederer 1986, 16), mais l'apprenant est bloqué par des problèmes de nature linguistique, par la polysémie. Il considère que le sens de la parole se retrouve dans chaque mot, dans chaque phrase et il oublie que c'est l'ensemble du texte aussi qui permet de comprendre le vouloir dire. La stratégie adoptée par les apprenants les empêche souvent de fonctionner comme médiateurs. Ils se concentrent sur la signification linguistique et oublient le sens des mots par rapport à l'usage.

Ils construisent des phrases en oubliant le vouloir dire ou le cadre de la communication. Le vouloir dire ne se limite pas à l'analyse purement

linguistique. Les efforts des apprenants ne doivent pas porter seulement sur le transcodage mais sur le sens, ils doivent, donc, essayer de se faire comprendre en évitant le strict transcodage. Inconsciemment, ils considèrent leur langue maternelle comme langue de départ et la langue étrangère comme langue d'arrivée et ils analysent mot à mot sans se concentrer sur le sens du message.

Le rôle de l'enseignant serait, donc, de guider les apprenants afin qu'ils se concentrent sur la pensée, la parole et l'analyse linguistique puisque l'analyse linguistique dépourvue de l'analyse du sens conduit à des interférences étant donné que la parole et le vouloir dire sont mis à part.

Bibliographie

- *Baker M. (ed), 1998, Routledge Encyclopedia of Translation, London and New York.*
- *Conseil de l'Europe, 1996, Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Disponible sur : <http://culture2.coe.int/portofolio/documents/cadrecommun.pdf>*
- *Galisson R. et Coste D., 1976, Dictionnaire de la didactique des langues, Paris, Hachette.*
- *Galission R. 1980, D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme, Paris, Clé International.*
- *Greimas A.J., Courtés J., 1979, Sémiotique dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Classiques Hachette.*
- *Lavault E., 1991, "Traduire en classe : pourquoi ou pour qui ?", Le rôle de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères, Paris, Didier Erudition.*
- *Seleskovitch D., Lederer M., 1986, Interpréter pour traduire, Publications de la Sorbonne, Paris, Didier Erudition.*
- *Seleskovitch D., Lederer M., 1989, Pédagogie raisonnée de l'interprétation, Publications de la Sorbonne, Paris, Didier Erudition.*
- *Vinay J.-P., Darbelnet J., 1977, Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction, Paris, Didier.*

Marianthie PASCHOU, Professeur de FLE, Institut Français de
Thessalonique

*L'intégration d'un outil créatif en classe de FLE : le
« Haïku »*

*Un pétale tombé
Remonte à sa branche
Ah ! C'est un papillon*

Moritake A. (1472-1549)¹

Résumé :

Le Haïku, forme très courte de poésie japonaise portant sur l'observation de la nature, est un écrit qui nous livre l'émotion d'un instant. Il a été adopté par l'Occident et se pratique actuellement dans le monde francophone, anglophone et slave. Grâce à des ateliers d'initiation à l'écriture de haïkus, menés pour la première fois en Grèce en 2002, des écoliers, des élèves du secondaire et des étudiants grecs, tous apprenants du FLE., ont pu participer à une manifestation nationale organisée en France chaque année, à l'occasion de la journée mondiale contre le racisme.

Mots Clés :

Ecrire, enseignement, expression, haïku, langage, mot, nature, poésie, simplicité, vécu.

1. Introduction

Lors de la rentrée universitaire de septembre 2002, il a été décidé, sur proposition de la direction du Département de Langue et Littérature Françaises, de l'Université Aristote de Thessalonique, la création d'un cours de soutien (Ενισχυτική Διδασκαλία)², destiné à améliorer, voire perfectionner, les

¹ Atlain C. et Bianu Z., 2002, *Haïku, Anthologie du poème court japonais*, Poésie/Gallimard.

² Intitulé du cours en grec.

compétences en langue française, des étudiants et étudiantes, inscrits en 1^{ère} année d'études, Au début du second semestre, et après validation du projet par la coordinatrice³ de cours de soutien, il a été décidé de faire participer les étudiants des deux groupes (environ 70 étudiants) à la manifestation « *Et si on s'la jouait fraternel* »⁴, organisée tous les ans en France dans le cadre de la journée mondiale contre le racisme (le 20 mars). Cette participation impliquait l'écriture d'un haïku par participant sur une carte postale, fournie par l'association qui pilote l'opération, carte qui était par la suite envoyée à une personne, tirée au hasard de l'annuaire, comme une "bouteille à la mer" portant un message de fraternité, d'amitié, de révolte, etc.

Les apports bénéfiques de cette expérience furent si nombreux qu'ils seraient trop longs à énumérer et à analyser dans cette communication. Car, par l'initiation de ce type d'atelier, nous avons abordé, en même temps que le domaine linguistique, une approche interculturelle dans une situation de communication authentique, ce qui a joué un rôle important dans la motivation des apprenants.

Suite à cette première expérience, une série de séminaires ont été proposés aux enseignants de la fonction publique, afin d'initier l'outil haïku dans l'enseignement secondaire en Grèce, dans le but de mettre en place un échange de correspondance thématique entre des établissements grecs et français. A l'origine de cette initiative, l'Institut Français de Thessalonique en partenariat avec les conseillères pédagogiques de langue des différents départements de la Grèce du Nord, dans le cadre de l'intégration de la Grèce à l'Organisation Internationale de la Francophonie. Cette année, une série de six séminaires auront lieu à Thessalonique, Larissa et Kavala pour lancer des projets d'écriture dans les collèges et Lycées grecs.

2. La tradition du Haïku

Dès le XI^e siècle en réaction au corset de la poésie de cours, les Japonais cultivés prisèrent une forme de poésie libre le « *haïkaï* » (poème libre) représentée principalement par le « *tanka* », composé de deux strophes : la première faite de 17 syllabes groupées en trois parties 5 – 7 – 5 ; la seconde de 14 syllabes regroupées en deux parties 7 – 7. La liberté de cette poésie ne résidait pas tant dans la forme assez stricte que dans l'expression, les thèmes abordés, le vocabulaire qui se permettait des familiarités, voire des trivialités, que réprouvait

³ Kiyitzioglou–Vlachou C., Conseillère Pédagogique de F.L.E. dans le Pirée et enseignante à l'Université Aristote, département de Langue et Littérature Françaises.

⁴ Manifestation créée dans la région Rhône-Alpes par l'URFOL (Union Régionale de la Fédération des œuvres laïques) et soutenue par la Ligue de l'Enseignement (mouvement national d'éducation populaire).

la poésie officielle. Ce genre de poésie donnait lieu dans la société lettrée à des joutes dans lesquelles un premier improvisateur, en général un maître en poésie, composait une première strophe (5-7-5). Un interlocuteur devait lui répondre en composant la seconde strophe (7-7), un troisième repartait et ainsi de suite.

Vers 1650, toujours épris de liberté, les poètes prirent l'habitude de ne composer que la première strophe (5-7-5), le début du tanka (*hokku*), sans se soucier d'un enchaînement possible. C'est ainsi que naît ce poème court (*haikai-hokku*) que deux siècles plus tard Masaoka Shiki appellera **haïku** (**haïkaï-hokku**) et dont il attribuera la paternité dans sa forme aboutie à Matsuo Bashô.

2.1. Définition

Le haïku est donc une forme de poésie née au Japon par Bashô (1644-1694), portant sur l'observation de la nature, un écrit qui nous livre l'énergie d'une émotion à travers un événement réellement vécu par l'auteur. Très populaire comme style poétique en prose, le haïku, peut être léger, espiègle, moqueur. Les thèmes sont les saisons, la vie quotidienne... bref, tout ce qui se passe sous nos yeux. « *Un haikai n'est comparable ni à un distique grec ou latin, ni à un quatrain français. Ce n'est pas non plus une "pensée", ni un "mot", ni un proverbe, ni une épigramme au sens moderne, ni une épigramme au sens antique, c'est à dire une inscription, mais un simple tableau en trois coups de brosse, une vignette, une esquisse, quelquefois une simple touche, une impression. L'abstrait en est éliminé. La syntaxe est elliptique à l'excès. Avec trois notations brèves il s'agit de composer un paysage ou une petite scène. Tout l'effort poétique porte sur le choix des trois sensations suggestives qui appelleront le cortège des autres.* »⁵

En France, l'Association française de Haïku a opté pour la définition suivante : « "c'est un poème bref qui parle de l'instant" et dans lequel il s'agit de faire entrer le cosmos pour que l'auditeur – selon la tradition, le haïku est un exercice qui se pratique en groupe – ou le lecteur, puisse saisir l'état d'esprit du poète. »⁶

2.2. Forme occidentale du haïku

A l'époque moderne, le haïku a séduit le reste du monde avec souvent des adaptations. Il est très pratiqué dans le monde anglophone et slave. Dans le monde francophone, les règles sont souvent mises de côté.

⁵ Couchoud J.L., 2003, *Le haikai, les épigrammes lyriques du Japon*, éditions de La Table Ronde.

⁶ Chipot D., janvier-février 2005, Le haïku en français, *Le Français dans le monde*, n° 337, 20.

Le haïku français se présente sous la forme de trois séquences de cinq, sept et cinq syllabes respectivement, soit au total 17 syllabes qui forment un "monostique"⁷ de trois mètres syllabiques, c'est-à-dire un poème d'un seul vers, et non pas un tercet.

Il faut rajouter un certain nombre de règles, certaines contraignantes mais plus ou moins respectées, par les poètes japonais classiques également. Les voici :

- utiliser un mot qui doit rappeler une saison, ou un mot qui la suggère (par exemple le mot « grenouille », utilisé par les poètes japonais, renvoie ou printemps, la saison où celle-ci se manifeste.

Dans le vieil étang
Une grenouille saute
Un ploc dans l'eau

Bashô (1644-1694)

- utiliser une langue simple et accessible à tous. En effet, ce qui fait la force du haïku, c'est son caractère ordinaire qui doit le rendre compréhensible par tous, y compris les enfants. « *Ces petits poèmes japonais me fascinent par ce qu'ils sont sans en avoir l'air. [...] ...nous autres Occidentaux si anxieux d'exploiter le champ complet du discours et des discours, toujours prêts à expliciter nos paroles par d'autres paroles, à arpenter la moindre parcelle de signification, à accaparer systématiquement le terrain. L'idéal japonais du yûgen (mystère ineffable) est très exactement à l'opposé : le créateur qui s'en réclame évite soigneusement de jamais dépasser le seuil de la simple suggestion...* »⁸

La pluie d'hiver
Tombe sur l'étable
Un coq chante

Bashô (1644-1694)

- utiliser des images concrètes pour décrire des instants éphémères ou des moments émotionnellement chargés, en évitant les rimes et les descriptions narratives qui expliqueraient tout au lecteur sans le laisser découvrir ou imaginer.

*Cette route
Où nul après moi ne passe
Soir d'automne !*

⁷ Par opposition au distique composé de deux vers.

⁸ Coyaud M., 1978, *Fourmis sans ombre, Le Livre du haïku*, Phébus libretto, 11-12.

Bashô (1644-1694)⁹

- éviter d'utiliser un langage obscur demandant trop de réflexion pour en saisir le sens, éviter aussi les techniques littéraires, comme les métaphores, limiter l'usage des pronoms personnels et des participes présents.

- commencer par un *grand angle*, terminer par un *zoom* : en effet, la clef du haïku est surtout dans le dernier vers avec une véritable montée en puissance de l'émotion.

3. Haïku et enseignement du français langue étrangère

Avant d'aborder la mise en pratique d'un atelier d'écriture de haïku, et les différentes étapes du déroulement dans une classe de FLE, considérons l'intérêt didactique qui nous conduirait au choix de ce type d'activité.

Il est nécessaire de définir à l'heure actuelle les besoins de l'apprenant afin de centrer le projet éducatif sur ce dernier tout en tenant compte de son statut social, ses capacités intellectuelles, ses particularités individuelles d'ordre affectif et psychologique et de ses motivations.¹⁰ Pour ce faire, l'enseignant doit procéder à la *rencontre* et la *découverte* des apprenants en les invitant à s'exprimer sur leur vécu, ce qui arrive spontanément lors de la première rencontre entre enseignant et apprenant, pour aboutir à la première compétence acquise selon la majorité des méthodes d'apprentissage de FLE : *se présenter*. Mais combien de méthodes utilisent le vécu de l'apprenant en vue de l'aider à exprimer ses émotions, ses sensibilités, ses espoirs, bref tout ce qui compose son *moi* tel qu'il apparaît dans sa langue maternelle ? Car « *l'homme prend consistance de sujet dans et à travers la langue ; car en réalité c'est la langue qui crée la notion du "moi". (...) Est "moi" celui qui dit "je" (...). Il n'y a pas de notion "je" qui contienne tous les "moi" qui sont prononcés à chaque instant par la bouche des énonciateurs, comme c'est le cas avec la notion "arbre", où toutes les références individuelles se réfèrent à l'arbre.* »¹¹

Apprendre donc une langue étrangère ne consiste pas à adapter son "moi" aux modèles d'énonciation proposés par les méthodes, mais trouver le meilleur moyen d'exprimer son "moi" existant en utilisant un autre code de communication. Autrement dit, et pour reprendre les paroles de R. Galisson

⁹ Haïku composé fin septembre 1694, l'année de sa mort, après une longue route et sur le seuil d'une auberge des environs d'Osaka, ville où il mourra. Il le commenta lui-même : « Alors, le haïkaï m'apparut comme cette route désolée ; car j'allais bientôt mourir ne laissant derrière moi aucun disciple digne de poursuivre mon œuvre.

¹⁰ Galisson R., 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, Cle International, 34-101.

¹¹ Τοκαλίδου Β., 2003, *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη, 81, texte en grec, traduit par nos soins.

(1980, 107) : « *Faire "comme si" on était un autre, ou "comme si" on était ailleurs, dans d'autres conditions, ce n'est jamais être complètement soi-même, ici et maintenant.* »

Dans ce même chapitre (1980, 103, III. Courants marginaux et méthodologies dominantes), l'auteur met en relief les démarches pédagogiques issues ou inspirées de la *sophrologie*¹², de la *suggestologie*¹³ et de l'*expression spontanée*.¹⁴ Il s'agit là de courants nés de la psychologie de groupe qui, s'appuyant sur l'implication entière du sujet qui émet un message, réussissent à créer des situations de communication authentiques à travers l'expression du vécu, la formulation d'émotions ou impressions, etc.

Si l'on se réfère à des pratiques pédagogiques qui demeurent marginales et qui feraient sourire certains encore aujourd'hui, c'est que nous considérons la pratique du haïku en classe de F.L.E. comme une démarche inscrite dans la même ligne conductrice que les trois citées ci-dessus.

La philosophie propre du haïku est fondée sur le vécu personnel et son interprétation, ou plutôt sa « mise en mots » afin de donner corps à une image furtive que le sujet a vécue visuellement et émotionnellement. Ainsi, tout le processus, depuis la recherche de l'image jusqu'à l'écriture du haïku, demande l'entière implication du sujet/apprenant et le rend d'autant plus réceptif à l'apprentissage. Nous tenons donc ici des facteurs de motivation non négligeables, qui serviront de moteur à la mise en place de l'activité d'écriture poétique.

3.1. Mise en place d'un atelier d'écriture de haïku

La première étape consiste à faire découvrir le monde des haïkus par des lectures lors desquelles la structure du texte écrit sera étudiée en même temps que la compréhension du texte lui-même. Nous pouvons regrouper des haïkus d'après des thématiques (la vie quotidienne, la campagne, la ville, la nature, ...), des critères linguistiques (le lexique, la syntaxe, les temps, ...). Les contenus

¹² Sophrologie : elle met l'accent sur l'intérêt d'appriivoiser le corps pour tranquilliser l'esprit, et se présente comme une discipline d'amont, susceptible de « préparer le terrain » à la suggestopédie, et de jouer, par rapport à elle, un rôle utile de complément.

¹³ Suggestologie : elle a donné naissance à la suggestopédie ou suggesto-pédagogie. Elle vise à faire émerger à la « conscience » certains facteurs suggestifs « inconscients » dans le processus communicatif d'apprentissage, et à créer de la sorte un état d'esprit propice à la mobilisation des réserves mentales signalées par la suggestologie.

¹⁴ Expression spontanée : pour déboucher sur le langage verbal proprement dit, les tenants de l'expression spontanée mettent en œuvre des exercices qui font jouer aux acteurs du procès d'éducation des rôles tout à fait inhabituels pour eux. C'est ainsi que l'enseignant devient l'agoniste (celui qui assiste, qui suggère, qui pousse) et l'apprenant le protagoniste (celui qui agit et qui s'approprie).

(lexical, culturel et thématique) seront adaptés à la maturité et au niveau d'apprentissage du public.

La deuxième étape est le choix de la thématique qui sera soit imposée par l'enseignant soit décidée en accord avec les apprenants. Pour cela on peut s'inspirer d'une vision fugitive chargée émotionnellement (un personnage, un animal, un objet, un souvenir, un rêve), d'un événement ou de circonstances (les vacances, les examens, une maladie), d'une disposition d'esprit (l'enthousiasme, la déception, la surprise, le regret). On peut également s'inspirer d'images ou de visuels tels que les tableaux, les photos, etc. Toutefois un thème trop vague ou trop vaste peut agir comme un frein, surtout à un public jeune ; dans ce cas il serait bon de réduire le champ thématique à un mot qui conduira plus facilement l'imagination de l'apprenant à des images concrètes.¹⁵

Une préparation est donc nécessaire, en amont, de la part de l'enseignant : constitution d'un recueil de haïkus qui lui servira de base de lecture, recherche de supports visuels s'il décide d'initier la thématique à partir d'une image, constitution d'une grille ou liste de vocabulaire en rapport avec le thème choisi. Cette grille inclura le vocabulaire directement lié au thème choisi, les connotations auxquelles renvoient les mots retenus, les symboles liés au thème, etc.

A titre d'exemple, nous présentons ici une partie de la grille d'exploitation utilisée lors de la mise en place de l'atelier d'écriture de haïku, dont nous parlions en introduction, sur le thème du racisme (dans le cadre de la participation des étudiants à la manifestation nationale organisée en France en mars 2003 « *Et si on s'la jouait fraternel* »).

La première approche du sujet ayant été faite à l'aide de l'affiche de l'opération, nous avons procédé ensuite à l'introduction du vocabulaire lié au sujet en construisant les définitions en classe et en les confirmant par la définition donnée par le dictionnaire. L'étape suivante faisait appel au vécu personnel de chacun, à la recherche de situations de racisme, de discrimination ou d'intolérance, qui ont été racontées et classées, selon le cas, dans l'une des trois situations citées ci-dessus. Par la suite, chaque étudiant devait répondre à la question suivante : "*Quel est le message que vous auriez envoyé aux personnes qui ont des attitudes racistes si vous le pouviez ?*" Ce travail a été le début du passage à l'écriture, suite à quoi il fallait faire les transformations nécessaires pour que ce premier jet aboutisse à la forme d'un haïku.

¹⁵ Lire à ce sujet la partie 2, intitulée *Donner le goût d'écrire*, du livre de Niquet G., *Enseigner le français pour qui ? Comment ?* 1991, Paris, Hachette éducation.

Grille d'exploitation

Thèmes	Vocabulaire thématique	Symboles	Connotations
Le racisme	Haïr	Armes	Agressivité, violence
La différence	Accepter, tolérer, rejeter	Couleurs	Blanc (pureté), noir (deuil), rouge (passion), etc.
L'émigration	Partir, déménager, s'enfuir, être loin de	Valise, bagage, paquet, moyens de transport	Fatigue, angoisse, voyage
L'exil	Pays, nation, ethnie, patrie, être originaire de, être né à, venir de, etc.	Drapeaux, langue, culture, traditions, etc	Nostalgie, peur, découverte

Voici quelques exemples de haïkus créés par les étudiants qui ont participé à ce projet :

Racisme je te hais

Fraternité je t'adore

Egalité je t'aime

En donnant les mains

La solitude disparaît

La nature est née

Rose unique au centre

Union obscure autour

Dedans un cœur a mal

(Archives personnelles constituées par les différents ateliers haïku)¹

Le ciel devient terre

Les rivières coulent dans
la mer

Couleurs dans l'air

Le feu épouse l'eau

Le soleil embrasse la
lune

Musique d'amour

4. Perspectives

Après cette première expérience auprès des étudiants de l'Université Aristote de Thessalonique, nous avons eu l'occasion de rencontrer des enseignants de FLE de l'enseignement public secondaire, lors des séminaires organisés soit par l'Institut Français de Thessalonique soit par des associations d'enseignants de FLE dans la Grèce du nord. Nous avons partagé des moments

¹ Haïkus écrits entre janvier et mars 2003 sur la thématique du racisme et postés en destination de la France le 20 mars, journée internationale contre le racisme. Deux semaines plus tard nous recevions la première réponse, à l'aide de la partie à découper sur la carte postale, dont nous avons partagé la lecture avec beaucoup d'émotion.

créatifs et complices autour des haïkus, nous avons mis en place des échanges avec des établissements scolaires en France et nous tentons actuellement d'initier l'écriture du haïku auprès des enseignants désirant participer aux manifestations autour de la francophonie.

Trois cycles de séminaires sont organisés, à Larissa, Kavala et Thessalonique, chacun en deux sessions de quatre heures (initiation – pratique – lancement de l'atelier en classe – bilan en général un mois après la première session).

Malgré l'enthousiasme avec lequel est accueillie cette nouvelle pratique par les enseignants, il est à noter que les moyens dont dispose la majorité d'entre eux sont insuffisants. A titre d'exemple, nous pouvons regretter les manques d'équipement informatique ou de connexion Internet, ce qui permettrait un accès direct aux sites francophones consacrés à la pratique du haïku à tous les enseignants qui le souhaitent.

Enfin, nous espérons contribuer de la sorte à la pérennisation de l'apprentissage de la langue française en Grèce, en posant notre petit grain de sable sur la montagne de l'enseignement des langues étrangères.

5. Conclusion

L'intérêt, mis à part celui purement didactique de cette expérience, fut aussi et surtout la découverte des capacités d'expression de chacun, à travers un contact autre que le traditionnel enseignant/apprenant, qui est dans la majorité des cas un frein à la créativité par son système d'évaluation qui classe les apprenants dans des catégories de « bons », « moyens » et « mauvais ».

Avec l'écriture créative nous sommes dans le domaine de l'expression personnelle, de la sensibilité, de la suggestion, du culturel. L'absence de compétitivité ou la « course à la bonne note », par ailleurs, crée de la complicité au sein du groupe et libère d'autant plus l'expression du vécu.

Enfin, le bonheur de créer ce petit rien chargé d'émotion, le haïku, manipuler les expressions d'une langue qui nous est inconnue, jouer avec les mots pour peindre un moment qui nous est cher, sont autant de raisons pour tenter l'expérience « d'unir le bonheur de la parole à la justesse de l'émotion » comme l'a dit un haïkiste français, J.H. Malineau.

Bibliographie

1. Les livres ressources de haïku

- *Atlain C., Bianu Z., 2002, Haïku, Anthologie du poème court japonais, Paris, Gallimard, Poésie.*
- *Bonneau G., 1940, Histoire de la littérature japonaise contemporaine, Paris, Payot.*
- *Costa P., Petit manuel pour écrire des haïkus, Picquier.*
- *Couchoud P.L., Le haïkaï, les épigrammes lyriques du Japon, Paris, éditions de la Table Ronde.*
- *Coyaud M., 1978, Fourmis sans ombre, Le Livre du haïku, Paris, Phébus.*

2. Les livres ressources pour la méthodologie de l'atelier haïku

- *Barthes R., 1970, L'empire des Signes, Paris, Skira.*
- *Barthes R., 1972, Le degré zéro de l'écriture, Paris, Seuil.*
- *Galisson R., 1980, D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, Du structuralisme au fonctionnalisme, Paris, Cle International.*
- *Niquet G., 1991, Enseigner le Français pour qui ? Comment ?, Paris, Hachette éducation.*

Olga PATERAKI-CHATZIADONIOU, Docteur en Linguistique
Théorique, 45^e collègue d'Athènes

*Apprentissage du FLE : difficultés rencontrées par les
étudiants grecs et propositions de remèdes.*

Résumé

Cette communication porte sur l'inventaire des erreurs commises par les étudiants de 1^{re} année d'études au Département de langue et de littérature françaises de l'Université d'Athènes aux épreuves d'expression écrite (rédaction et résumé). A partir d'un cadre théorique, un corpus d'erreurs a été établi, indicatif des tendances et des influences des jeunes Grecs qui semblent affronter des difficultés dans le domaine syntaxique et lexical, le dernier étant dominé par l'anglais.

Mots-clés :

Etudiant(e) s, lettres françaises, apprentissage / perfectionnement F.L.E., erreur, transfert, interférence, interlangue, temps.

1. Introduction

La présente communication, basée sur l'expérience et orientée par les données, est le fruit d'une étude inspirée par les erreurs commises par les étudiants grecs de 1^{re} année d'études, au Département de Langue et de Littérature françaises de l'Université d'Athènes.

Elle comprend trois parties :

a. dans la première partie, est faite référence au système grec d'enseignement des langues étrangères pour mieux cerner la formation des jeunes étudiants. Ensuite, est exposé le cadre de notre étude (le matériel utilisé, le public, le temps et le lieu d'apprentissage) :

b. dans la deuxième partie est brièvement présentée l'histoire de l'erreur et sa place dans diverses théories éducatives ainsi qu'un corpus d'erreurs classées et commentées :

c. enfin, une interprétation de ces erreurs, nos conclusions et nos propositions font l'objet de la troisième partie.

Les questions qui se posent sont les suivantes : quels sont les domaines de la langue française, difficiles à acquérir par l'apprenant grec ? Et si nous sommes capables de les reconnaître et de les identifier, peut-on en tirer profit dans notre activité enseignante ?

Notre public est constitué d'étudiants âgés de 18-19 ans, dont les deux tiers - sur les 300 étudiants de 1^{ère} année - sont des filles.

Dès la quatrième année de l'école primaire, tous les élèves sont obligés d'apprendre l'anglais comme première langue étrangère.

Dans le secondaire, au collège, le français ou l'allemand sont la deuxième langue étrangère à option - moyennant un apprentissage de trois heures de cours par semaine – l'anglais restant toujours la première langue étrangère obligatoire.

Quant au lycée – *lykion* - une seule langue étrangère (à savoir l'anglais, le français ou l'allemand) s'inscrit au programme, moyennant, cette fois, un apprentissage de deux heures par semaine.

Ceci en ce qui est du secteur public.

Dans le privé, les écoles prévoient quelques heures supplémentaires d'enseignement ainsi que l'apprentissage de la langue étrangère à partir de la première classe de l'école primaire. A côté des écoles privées, fonctionnent aussi « les *frontistiria*, écoles spéciales » pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit d'une « institution très répandue en Grèce » étant donné que dans ces écoles on peut apprendre la langue de son choix, « à n'importe quel âge et à son propre rythme » (Livéri, 2002, 5).

Pour citer Athina Livéri auteur en 2002 d'un mémoire de DEA sur les erreurs de jeunes étudiants grecs en programme Erasmus à Paris : « Le français est la deuxième langue la plus apprise en Grèce. Selon les statistiques officielles portant sur l'enseignement des langues étrangères à l'école, 83% des élèves apprennent l'anglais, 63% le français et 7% l'allemand. Malheureusement, il n'y a pas de statistiques officielles pour les pourcentages des langues enseignées dans les *frontistiria*, mais il faut cependant remarquer que ces cinq dernières années, l'espagnol a fait partie des langues étrangères les plus apprises par les Grecs. Ce phénomène peut être expliqué par l'ouverture du marché grec vers le

monde hispanophone ce qui entraîne l'apprentissage de la langue. » (Livéri, 2002, 6).

Par conséquent, les étudiants qui ont choisi de faire des études de langue française arrivent à l'Université avec – dans le meilleur des cas - six années de français. Pourtant leur niveau de connaissance de la langue est estimé être entre l'unité A4 et l'unité A6, ce qui fait entre quatre à six années scolaires de français, environ. Ces étudiants sont capables de comprendre, d'exprimer des idées et des sentiments et d'utiliser la langue à un niveau moyen. Ces constatations concernent les deux tiers, environ, des étudiants ; le dernier tiers, d'un niveau de langue plus avancé, comprend quelques étudiants francophones ou français.

Ainsi, après avoir réussi aux épreuves d'entrée aux Universités, dites *panellinies*, ce public se trouve, dans un milieu institutionnel où il doit suivre des cours en langue française, c'est dire comprendre le français et s'exprimer en français oralement ou par écrit, à niveau universitaire.

Notons encore que plusieurs de ces étudiants n'obtiennent même pas la moyenne pour être admissible, preuve de leur faible niveau de langue

Le matériel utilisé, dans cette étude, concerne des copies des épreuves d'expression écrite que les étudiants doivent passer à la fin du premier et du deuxième semestre, c'est-à-dire à la fin de leur première année d'études. L'expression écrite proposée au premier semestre concerne la rédaction d'un texte, de deux pages environ, dans lequel les étudiants, se basant sur un texte donné, sont sollicités d'exprimer leurs opinions.

A la fin du deuxième semestre, les étudiants doivent procéder à la contraction, c'est-à-dire le résumé, d'un texte de base, de 600 mots environ.

Il est alors évident que les étudiants doivent prouver, par écrit, leurs compétences à s'exprimer, ainsi que leur habileté à bien comprendre et à pouvoir rendre compte d'un texte, de façon précise et rigoureuse.

Le matériel en question a été recueilli pendant une période de cinq années académiques : de 1999 à 2004.

Pour récapituler, notons les sept variables considérées, tout au long de cette étude :

- Age : 18-19 ans (pour la plupart des étudiants).
- Sexe : féminin plutôt (10% d'étudiants contre 90% d'étudiantes, approximativement).
- Nationalité des étudiants : hellénique.
- Lieu : Université d'Athènes - Département de langue et de littérature françaises.
- Période : 1999-2004.

- Epreuve : rédaction d'un texte sur un sujet précis (1^{er} semestre)
rédaction du résumé d'un texte de base (2^e semestre).
- Niveau estimé de langue : DELF-A4 à A6.

2. Analyse

L'erreur lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, a été considérée de façons différentes, au cours des siècles :

Considérées « barbares » (Cuq, 1996, 9), les langues étrangères n'étaient pas apprises par les Grecs. Au contraire, les Romains apprenaient « constamment [...] le grec » et sa grammaire, preuve de culture et de richesse (Cuq, 1996, 10).

Au Moyen Âge les gens apprenaient le latin, alors que pendant la période de la Renaissance étaient répandues les études des langues grecque, latine, hébraïque et arabe qui « se développ [aient] dans une perspective descriptive et comparatiste » (Cuq, 1996, 11).

C'est Comenius, ce grand pédagogue du 17^e siècle, considéré « aujourd'hui comme le véritable père de la didactique des langues » (Cuq, 1996, 12), qui, le premier, a proposé des remèdes contre les erreurs en prévoyant non seulement la correction immédiate afin qu'elles ne se transforment en mauvaises habitudes » ainsi que « de bons modèles à imiter » et la répétition systématique de « la matière enseignée » (Germain, 1993, 93).

Par la suite, au 19^e siècle, selon la méthode grammaire - traduction, « l'erreur n'[étant] pas tolérée » ; le maître la corrigeait immédiatement et donnait la bonne réponse (Germain, 1993, 105).

Au cours du même siècle, François Gouin, passionné de la nature, parlait d'un apprentissage naturel de la langue étrangère, juste en l'écoutant et montrait une tolérance face à l'erreur, en soutenant : « au lieu de corriger, on refait » (Germain, 1993, 122).

En méthode directe, au début du 20^e siècle, on a rencontré la notion de la *communication* et de *l'autocorrection* : l'apprenant devait arriver à « s'autocorriger » (Germain, 1993, 130) et choisir entre deux réponses dont l'une était correcte.

Au 20^e siècle toujours et en pleine ère scientifique, trois courants, dans la didactique des langues, sont mis en évidence :

1. *Le courant intégré*, appuyé sur les méthodes audio-orale et SGAV (structuro-globale audiovisuelle), centré sur l'équilibre entre la nature de la langue et la conception de l'apprentissage.

2. *Le courant linguistique*, appuyé sur les méthodes situationnelle et communicative, centré sur la conception articulée de la langue (la structure de la langue).

3. *Le courant psychologique*, appuyé sur les méthodes fondées sur les théories psychologiques de l'apprentissage.

(Germain, 1993, 137)

Dans le *courant intégré*, l'enseignant corrige, d'abord, les erreurs mais progressivement, il ne les corrige que discrètement, par « oui » ou « non » notamment les erreurs linguistiques (Germain, 1993, 160).

Dans le *courant linguistique*, en méthode situationnelle, qui donne la priorité à la communication, l'erreur n'est pas tolérée (Germain, 1993, 195).

C'est dans *l'approche communicative* du même courant qu'on rencontre, pour la première fois, la notion de *l'interlangue*. Selon les psychologues cognitivistes, « l'erreur est inévitable » et représente « l'état de maîtrise provisoire » de la langue par l'apprenant ainsi que son rôle actif dans son propre processus d'apprentissage. L'apprenant se construit alors « sa propre *interlangue*, sorte de langue intermédiaire provisoire, différente à la fois de la langue de départ et de la langue cible ». Ses erreurs sont des tests ou des hypothèses qu'il fait sur la langue. L'erreur est considérée « comme un processus naturel d'apprentissage » et par conséquent tolérée par l'enseignant (Germain, 1993, 211-212).

Dans le 3^{ème} courant, dit *psychologique*, l'enseignant tolère, en général, les erreurs sauf si celles-ci font obstacle à la communication.

Une notion qui devrait être analysée est celle de *l'interlangue*, terme utilisé premièrement par Selinker en 1972¹ et né après une longue période de recherches dans le domaine de l'apprentissage de la deuxième langue (L2). La contribution de l'analyse contrastive était importante, mais cette méthode restant descriptive se limitait aux langues source et cible sans pouvoir interpréter les erreurs.²

Or, les chercheurs et les professeurs s'intéressaient de plus en plus aux erreurs produites par les apprenants, fait qui était l'origine de *l'analyse des erreurs*. Il faut ajouter, également, que c'était Corder, en 1967, qui a insisté sur l'importance de l'étude des erreurs des apprenants.³

L'analyse des erreurs a montré que la plupart d'elles ne provenaient pas de la langue maternelle de l'apprenant et ne se basaient pas non plus sur la L2. Se posait alors la question sur l'origine de ces erreurs. C'est de cette façon qu'a

¹ Mitchell and Myles, 1998, 31.

² Cuq, 1996, 46.

³ Mitchell and Myles, 1998, 30.

apparu le terme d'*interlangue*, fondée sur deux principes : l'*interlangue* est un système et ce système est *dynamique*, c'est-à-dire qu'il évolue.

De plus, Frei a fait le premier référence à « la pédagogie de la faute » (Cuq, 1996, 51), fait entraînant les analyses des erreurs dont un sous-ensemble est l'analyse interférentielle. Calliabetsov a défini les interférences comme les fautes commises par l'apprenant en langue étrangère, dues à l'influence de sa langue maternelle ou d'une autre langue.⁴

Ces études des erreurs sont basées sur « les analyses comparatives qui ont une valeur sécurisante », selon E. Lavault (dans : Cuq, 1996, 51) parce qu'elles permettent une prise de conscience des qualités de la langue maternelle, parallèlement à un développement des qualités linguistiques de l'apprenant.

Aujourd'hui, comme J.P. Cuq le signale, « les psychologues de l'apprentissage [...] s'accordent maintenant à voir dans les erreurs interférentielles les marques d'une activité structurante de l'apprenant », c'est-à-dire créative. A travers cette activité « l'apprenant rééquilibre peu à peu en lui le système de la langue étrangère » (Cuq, 1996, 51).

En résumant ce qu'ils ont écrit sur les erreurs Richards, James, Selinker et Calliabetsov, nous constatons que nous sommes confrontés à des :

- Erreurs de compétence.
- Erreurs de performance ou lapsus.
- Erreurs de stratégie de communication.

(Calliabetsov, 1995, 230)

Notre classification a été basée sur la nature des erreurs selon leur structure de surface et non sur une catégorisation strictement scientifique. Et ceci parce qu'on a voulu aller de la réalisation linguistique à la constatation et à l'interprétation. On a, donc, considéré ces erreurs comme constituant « des systèmes transitoires, intermédiaires d'apprentissage » (Cuq, 1996, 49).

Leur orthographe étant respectée, les catégories d'erreurs sont les suivantes :

- Hellénismes (traduction littérale du grec).
- Anglicismes (traduction littérale de l'anglais).
- De combinaison (accord masc. / fém., sing. / pluriel, adj. / noms etc.).
- De phonétique.
- D'orthographe.
- Morphologiques.
- Syntaxiques.

⁴ Calliabetsov, 1995, 109.

- Autres (erreurs générales, qui n'ont pas pu être identifiées jusqu'ici ou qui sont un "mélange" de différents types d'erreurs).
- Ces erreurs, que le psychologue cognitiviste américain Pinker (Pinker, 1994, 255 a appelées *noisy data*, sont les suivantes :

2.1. Hellénismes

Dans cette catégorie sont classées les erreurs qui ressemblent au grec, du point de vue lexical, morphologique, sémantique et syntaxique.

a) Du point de vue lexical et morphologique :

La psychagogie (l'amusement).

L'orthologie des choses (la logique).

La thématologie (la thématique).

Ces trois substantifs ont été transférés du grec en français. Adaptés morphologiquement au système français, ils témoignent en même temps de leur origine grecque et sont, de point de vue de la forme, corrects. Pourtant, il y a ici une lacune sémantique, puisque ces mots, formellement corrects, n'ont pas de sens en français. Le mot *orthologie* n'est pas correct en grec non plus. On doit supposer alors qu'il s'agit d'une erreur de performance, basée sans doute sur l'ignorance lexicale ou sur la fausse application de certaines règles de dérivation. Il ne s'agit pas d'une erreur de compétence, puisque la transcription a été faite selon les règles indiquant que le suffixe *-ogie* provient du grec ainsi que les racines / bases : *psyha-*(ψυχή, âme), *ortho-*(ορθό, correct), *théma-*(θέμα, thème, sujet).

Les frênes ou *freins* (les limites).

Un exode (la sortie).

Les politismes (les civilisations).

Relation amphidrôme (mutuelle).

Contact amphidrôme (mutuel).

Illistique (matérialiste)

C'est vraiment oxymore (étrange, bizarre).

Les M.M.E. (les mass médias).

La décade ou *la décannie* ou *la décaétie* (la décennie).

Cette strophe à la campagne (tendance).

Comme il dit caractéristiquement.

Axiologuer (estimer, évaluer).

L'histoire (l'histoire).

Ousiastique (essentiel).

Protogone (primitif).

Il s'agit d'interférences et d'erreurs de performance, dues à des lacunes lexicales. Tous ces mots sont une transcription du grec. Dans les *frênes/freins* la forme coïncide à celle des mots français mais le sens en est différent (« sorte de bois », « organe servant à ralentir », en français).

En ce qui concerne les *MME*, c'est le sigle grec tel quel pour « mass médias » et un pur transfert lexical.

Un demain (l'avenir).

En voyant ce mot traduit du grec, on pourrait parler d'une hypergénéralisation (v. Richards) au niveau sémantique et grammatical, due sans doute à une pauvreté lexicale dans la langue cible ainsi qu'à l'ignorance grammaticale puisque le mot *demain* est un adverbe de temps. Le grec emploie ce mot comme substantif et adverbe tandis que le français ne l'emploie que comme adverbe, ayant comme substantifs les mots *avenir* et *futur*.

b) Du point de vue syntaxique, lexical et sémantique :

La femme *a du cerveau* (elle est intelligente).

Cette phrase est traduite du grec. Or, ce qui est intéressant c'est que même en grec cette phrase est sémantiquement fautive. Il semble donc, que le pré-acquis en grec n'est pas consolidé, qu'il n'est pas bien ancré. Cette lacune est apportée à la langue cible ; on parlerait alors d'un transfert de la lacune (ici sémantique), de la langue source à la langue cible.

Trouver *une place* de travail (un poste).

Encore une phrase traduite du grec, due apparemment à l'ignorance de vocabulaire français qui emploie les mots *place* (lieu, dans un sens large) et *poste* (lieu, dans un sens restreint avec une notion d'obligation, de devoir), là où le grec emploie le seul mot *place* pour désigner les deux sens.

Poser nos poitrines en face de l'ennemi (montrer / avoir une forte défense).

Cette phrase traduite mot à mot du grec n'a pas de sens en français, c'est un **transfert** (v. Selinker) employé sans doute pour des raisons d'emphase, comme c'est le cas en grec. Si l'on accepte que cet énoncé apparaît dans l'interlangue, inséré directement de la langue source, on pourrait supposer que l'apprenant n'a pas pu trouver (toujours dans les ensembles énonciatifs de l'interlangue) l'énoncé analogue en français et ainsi il l'a employé tel quel.

Les voyages sont beaucoup de fois éducatifs et non seulement (les voyages ne sont pas seulement éducatifs).

On a affaire à la syntaxe erronée de l'adverbe *non seulement*.

En grec cet adverbe est employé à la fin de la phrase, et il exprime de l'emphase basée sur l'antithèse et l'addition sans que le deuxième terme soit présent.

En français l'adverbe *non seulement* est employé devant un nom, un adjectif, un infinitif, un participe ou un verbe conjugué, qu'il met en opposition avec un deuxième terme présent, obligatoirement, dans la phrase.

On a alors un transfert et une application incomplète des règles (v. Richards) : l'apprenant connaît le sens emphatique de l'adverbe *non seulement* mais il ne connaît pas sa place syntaxique dans la phrase français (devant l'adjectif dans notre cas) qui doit être suivie par le coordonnant *mais*. *Beaucoup de fois*, aussi devrait être substitué par *souvent*.

Les hommes gardent une attitude de défense vers les femmes en ne les laissant pas élever au climaque des postes (les hommes ne laissent pas les femmes s'élever dans la hiérarchie professionnelle).

La vieillesse se trouve en crise (il y a une crise du troisième âge ?).

Ayant perdu la notion du mètre (on a perdu le sens de la mesure).

Je dois fermer ma lettre (je dois terminer ma lettre).

Si le théâtre te fait pleine (si le théâtre te satisfait).

Ne leur mets pas la voix (ne les gronde pas).

Personnes de telle volonté ont le succès à leur main (il est sûr que ces personnes de grande volonté réussiront).

Ecoutes-les et tu ne manqueras pas (écoute-les et tu ne perdras pas, tu en profiteras).

Voilà, donc, quelques exemples où il s'agit de transferts puisque ce sont des phrases traduites du grec.

2.2. Anglicismes

Dans cette catégorie on rencontre des erreurs qui proviennent de l'anglais, au niveau morphologique, syntaxique sémantique et lexical.

a. Au niveau morphologique :

S'expresser (s'exprimer).

Facer (faire face à).

Disavantages (désavantages).

Solver le problème (résoudre).

Especiallement (spécialement).

Déserved (mériter).

Emphasizer (donner de l'emphase).

La combination (la combinaison).

Elles deserved (elles méritent).

S'escaper (s'évader).

Protecter (protéger).

Pas de commentaire : l'adaptation de la racine anglaise au système morphologique français est évidente.

b. Au niveau syntaxique :

Fantastic célébration (célébration fantastique).

L'adjectif placé « à l'anglaise » devant le nom montre une influence de l'ordre syntaxique anglais.

Elle a managé de rester le pays le plus visité (elle a réussi à rendre le pays un des plus visités).

L'homme a ménagé de créer une civilisation (l'homme a réussi à créer une civilisation).

Dans ces énoncés on peut voir la syntaxe du verbe *manager / ménager* : ce qui est intéressant c'est la confusion entre morphologie et sens : *manager* garde l'orthographe et le sens anglais mais il a la morphologie verbale française. D'autre part, *ménager* est un verbe français mais au sens de « disposer, arranger ».

Le premier apprenant a écrit cette phrase sans connaître la forme du mot français, il s'est servi du sens en anglais pour s'exprimer en français.

Le deuxième apprenant a écrit cette phrase en connaissant la forme française mais pas le sens précis : il s'est servi de la forme française mais pas du sens.

Ces deux erreurs commises par deux apprenants différents, indiquent la façon dont fonctionne l'instinct langagier devant les difficultés : quand on doit choisir on puise des mots, des structures, des sens dans des ensembles linguistiques créés par nous-mêmes, dans l'interlangue. Dans la catégorie des anglicismes, la matière première est une autre langue étrangère à l'apprenant grec et non sa langue source. Nous devons alors nous poser la question sur la nature de l'interlangue : de quoi est-elle constituée ? Les interférences sont-elles réalisées entre la langue source et la langue cible ou d'autres éléments langagiers s'impliquent-ils ? Et si oui, lesquels ?

c. Au niveau sémantique et lexical :

Un ami unréel (un mauvais ami).

Les expectations (espoirs, attentes).

Un spirit forte (un fort esprit).

Les roots des arbres (les racines).

Ici, les mots anglais sont employés tels quels et leur sens est correct. La seule exception concerne le mot *unréel* qui s'emploie au sens de « mauvais » et non à celui de « non réel », auquel on aurait pu s'attendre.

2.3. De combinaison

a. Désaccord entre déterminant et nom :

Avec notre copains.

Ils pressent leur enfants.

L'auteurs sont anonymes.

Les jeune.

Un gens.

On parlerait ici d'une fausse utilisation des adjectifs possessifs et des articles.

b. Ignorance du genre :

Il y a certaines parents.

Un petit communauté a été créé.

La vive contact des enfants.

Le plus important chose.

On remarque ici, l'ignorance du genre des substantifs mais une bonne application des règles de la formation du féminin ainsi que de l'accord du participe passé. Mais, ces erreurs ne sont pas des interférences bien que dans les trois derniers exemples une analogie avec le genre que ces mots ont en grec soit évidente.

c. Désaccord entre sujet et verbe :

Les voyages leur donne une fausse liberté.

Vous nous donne la possibilité.

Il s'agit de la mauvaise application des règles de conjugaison des verbes ou de la difficulté de distinguer le sujet (l'actant) du verbe.

2.4. De phonétique

Vos (nos).

Ici, il y a évidemment une confusion de lettre : le *v* français en grec se prononce [n].

Tout à bord (tout d'abord).

Réfuger (refuser).

Objervation (observation).

Il a pourvu (il a prévu).
La coulture (la culture).
En sayant (en sachant).
L'espace humaine (l'espèce humaine).
De cette magnière (de cette manière).

Les erreurs phonétiques ne sont pas des transferts. On doit supposer qu'il s'agit d'une erreur de mauvaise ou d'incomplète perception : la mauvaise prononciation de l'émetteur n'a pas été corrigée, elle s'est alors ancrée dans le cerveau de l'apprenant, qui, au moment de la production orale ou écrite, prononce ou écrit mal.

2.5. D'orthographe

La tecknologie.
Avoir profite.
Je serais (futur).
Le magasin Times (le magazine).
La perde (la perte).
Chaqu'un.

Ces erreurs peuvent être des interférences (la tecknologie), des erreurs de phonétique (la perde), de confusion des mots dont l'écriture se ressemble (magasin / magazine, chaqu'un).

2.6. Syntaxiques

Il faut aussi nous comprendre et nous aide quand nous affrontons des problèmes et même nous rendre heureux en oubliant tous nos soucis et nos inquiétudes, enfin il faut nous faire rire (c'est la description du meilleur ami, il faudrait alors que la phrase commence par : « il doit aussi nous comprendre... » etc.).

La génération faut adopter les mêmes fautes avec leurs grands-parents [la nouvelle génération doit adopter / ne doit pas adopter les mêmes fautes que ses grands-parents (?)].

(Les gens) *il faut s'occuper avec leurs familles et leurs devoirs* (les gens doivent s'occuper de leurs familles et de leurs devoirs).

Il s'agit d'interférences et plus spécialement de transferts.

En grec le verbe impersonnel *il faut* est toujours suivi du subjonctif, puisque l'infinitif n'est plus employé, sauf quand il fonctionne comme substantif. Le verbe de la subordonnée est alors conjugué et on peut facilement voir son

sujet. On a, encore, en grec, le verbe personnel équivalant de *devoir* employé dans la langue soutenue, par conséquent il est moins fréquent que le verbe *il faut*.

En français, le verbe impersonnel *il faut* est suivi de l'infinitif quand le sujet est général (on), ou du subjonctif quand le sujet est souligné.

Dans nos phrases, il y a une syntaxe personnalisée du verbe *il faut*, c'est-à-dire que le sujet du verbe apparaît mais avec l'infinitif, et non pas correctement avec le subjonctif. On observe alors une application – erronée dans notre cas – des deux règles du français : soit, quand on a deux verbes, le deuxième se met à l'infinitif, soit, le verbe impersonnel *il faut* qui est suivi de l'infinitif quand il exprime quelque chose de général. Or, ici on aurait dû avoir un subjonctif.

Il ne faut pas les mêmes rompent les limites (il ne faut pas que les mêmes rompent...).

Il s'agit d'une interférence moins sérieuse que les précédentes, vu qu'il ne manque que la particule *que*.

Elle veut les hommes adopter les principes (elle veut que les hommes adoptent les principes).

Tu as les désirs de votre parents qui veulent de toi de les satisfaire (tes parents veulent que tu fasses ce qu'ils désirent).

Il s'agit d'interférences du même cas que celles que nous venons de voir et qui ont affaire à la syntaxe de la complétive ou de l'infinitive, selon les sujets de la principale et de la subordonnée.

J'espère que t'aider (j'espère t'aider).

Il paraît qu'ici, l'apprenant a produit une phrase correcte en français mais en gardant le *que*, comme transfert sécurisant du grec.

Tu as le droit de choisir qu'est-ce que tu veux (tu as le droit de choisir ce que tu veux).

En grec, on emploie le même pronom interrogatif pour l'interrogation directe et indirecte.

En français, le pronom de l'interrogation directe, à l'interrogation indirecte se réduit et change de forme. Ici il s'agit d'un transfert.

2.7. Morphologiques

Les erreurs morphologiques prouvent une certaine création en liant racines avec terminaisons, suffixes et préfixes.

Il s'agit, sans doute, d'un emploi des processus d'apprentissage de la langue source dans le système de l'interlangue (« transfer of training », Selinker : dans Richards, 1974, 37).

Une vie réussite (réussie).

Confusion entre substantif (réussite) et participe (réussie).

Les maladeurs (les malades).

Les représentants.

Addition à la racine *malad-* et *représent-* de la terminaison *-eur*, qui montre celui qui agit.

On offrirons.

Il est évident que l'accord du verbe s'est fait avec le sujet connoté par *on*, avec le vrai sujet.

On pourraient faire meilleurement.

On voit encore une insistance sur la valeur du pluriel que *on* exprime mais cette fois-ci, c'est la troisième personne du pluriel qui surgit.

Les rechercheuses.

L'autrice.

La doctrice.

Féminisation du *re-chercheur** (mot inexistant), *auteur*, et *docteur* par analogie aux noms en *-eur,-euse*, et *-eur,-ice*.

Ils enveloppent aux éditeurs parisiens (ils envoient des enveloppes aux éditeurs parisiens).

Le verbe *envelopper* est employé ici sens du nom *enveloppe*.

Décrire.

Vous m'avez décrité.

Changement de groupe pour le verbe *décrire* employé au passé composé comme un verbe de premier groupe.

2.8. Autres

Les papiers (les journaux).

L'infanterie (l'enfance).

Traiteur (traître).

Polluter.

La patrouillance continuante (l'observation continue).

Les fumes des autos (les gaz d'échappement).

L'air qu'on inspire.

Ces erreurs prouvent, une fois de plus, que l'erreur peut provenir d'une inspiration qui est un acte mental créatif et que lors de sa réalisation orale ou écrite -qui oserait en séparer les processus d'apprentissage ?- on obtient des jeux langagiers, des combinaisons intelligentes et parfois amusantes. Les erreurs ressemblent à un film dans lequel on voit les stratégies d'apprentissage de chaque apprenant.

3. Conclusion

D'après ce que nous venons de voir, les Grecs rencontrent certaines difficultés dans la syntaxe des complétives et des infinitives : il leur est difficile de penser instinctivement quand il y a deux ou un seul sujet, afin d'employer le verbe conjugué ou l'infinitif, respectivement. Pour surmonter les difficultés syntaxiques du français, ils puisent dans les systèmes analogues de leur langue maternelle. Il apparaît que le domaine de la syntaxe est le plus influencé ou « dirigé » par le grec.

Deuxièmement, dans le domaine lexical, la plupart des influences viennent de l'anglais, fait tout à fait normal, compte tenu du bombardement de la langue anglaise dans notre vie quotidienne, à la séduction de laquelle même les Français ne peuvent résister, puisqu'ils *relookent* leur langue pour être bien à la mode.

Dans le domaine de la morphologie, les Grecs adaptent certains mots grecs au français mais dans la plupart des cas ils font des tests et des hypothèses et ils inventent des mots en combinant des éléments d'autres mots français. C'est dans ce domaine qu'ils font preuve d'une grande imagination et création.

Malgré la brièveté de notre analyse, on peut y distinguer certaines catégories d'erreurs basées sur la langue source ou d'autres plus difficiles à analyser relevant d'une combinaison de différents éléments langagiers.

Leur catégorisation peut être utile pour deux raisons :

a. La recherche des solutions pédagogiques.

b. L'évaluation, de la part de l'enseignant, de la nature de l'erreur, lui permet de mieux adapter son enseignement aux besoins de la classe, de rendre cet enseignement plus précis, et peut être, de le *personnaliser*, c'est-à-dire de trouver pour chaque apprenant son point faible, si les conditions le permettent.

Or, la langue étrangère exige son temps d'apprentissage et, à notre avis c'est là que le bât blesse aujourd'hui : le manque de temps qui nous empêche de bien assimiler et de bien construire nos connaissances en langue étrangère.

Donnons à l'apprentissage, alors, ce luxe de temps, surtout aux très jeunes de six à quatorze ans. Ces apprenants doivent bien apprendre la grammaire à partir des textes rédigés en bon français (des contes, des textes journalistiques faciles, des poèmes courts etc.).

Et ils doivent bien apprendre la grammaire pour comprendre le français dans son ensemble et éviter, ainsi, les connaissances fragmentées.

A partir de l'âge de 14 ans, ils pourront enfin centrer leur attention sur les systèmes communicatifs, ces systèmes de surface.

La communication est innée chez l'homme. Il doit, donc, bien connaître les outils langagiers dont il se servira pour construire *sa* et *la* langue étrangère qui dans notre cas est le français.

Bibliographie

- Calliabetsou – Coraca P., 1995, *La didactique des langues de l'ère A – scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, EDITIONS EIFFEL.
- Cuq J.- P., 1996, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/HATIER.
- Germain C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- Livéri A., 2002, *Une étude de l'interlangue et des représentations culturelles d'apprenants hellénophones de français en séjour Erasmus à Paris*, Mémoire de D.E.A., Paris, Université Paris X – Nanterre.
- Mitchell R., Myles F., 1998, *Second language learning theories*, London, Arnold.
- Pinker S., 1994, *The language instinct*, London, Penguin Group.
- Selinker L., 1972, *Interlanguage*, Reprinted from IRAL, Vol. X/3, 1972, published by Julius Groos Verlag, Heidelberg, dans: *Error Analysis. Perspectives on second language acquisition*, edited by J. C. Richards, 1974, London, Longman

Gisèle PIERRA, DIPRALANG (E.A. 739), Université de Montpellier III

*Modes relationnels dans le cadre d'une pratique théâtrale
en français langue étrangère : une dynamique
d'intersubjectivités*

« ...des mots en tant que sons, émis par des bouches humaines où
timbre, pause, rythme et gestes font partie intégrante du sens... »

Peter Brook

Résumé :

Il s'agit d'interroger les modes relationnels dans une situation pédagogique de mise en voix et en espace de textes dramatiques ou poétiques en français langue étrangère. Les apprenants sont, dans le cas évoqué, de jeunes adultes de diverses origines de niveau intermédiaire. Ils abordent le projet d'un spectacle avec l'aide de l'enseignant. C'est à partir d'une initiation aux bases de la technique théâtrale mise au service d'une dynamique de création collective guidée qu'est abordé le travail créatif du corps, de la voix et des textes dans l'espace vide de la scène. Je tenterai de montrer comment des appropriations langagières en langue nouvelle (dans le texte et hors du texte) peuvent être activées grâce à l'importance donnée aux relations intersubjectives. Le sujet de la parole pourra alors se vivre physiquement et émotionnellement en deux langages en disant à la fois « je » et « je est un autre » sur la scène de son expression en langue étrangère.

Mots clés :

Corps, voix, texte, scène, sujet de la parole, créativité, altérité, transculture, travail coopératif, spectacle.

Une personne, dit-on communément, ne peut libérer sa parole et désirer apprendre une langue étrangère que si la nécessité d'un parcours personnel ainsi que des relations intersubjectives incluant l'affectivité le lui permettent. Mais, pourrait-on répliquer, que faire en situation pédagogique ? Quelles implications

possibles de la parole des sujets si, à ces derniers, ne sont pas proposées des situations stimulantes humainement réactives et créatives ? Il semblerait que la nature même des relations soit mise en question dans l'apprentissage d'une langue et qu'il faille y réfléchir plus particulièrement en contexte dit « captif », selon l'expression de Robert Galisson. C'est par la mise en œuvre d'un projet expressif de nature créative que s'appuiera, pour ce qui me concerne, la mise en action de l'intersubjectivité des paroles. La théâtralité y sera vécue comme motrice des diverses appropriations langagières. En effet, c'est parce que les relations théâtrales impliquent le corps, la voix, le texte et le jeu théâtral, que pourra *s'inventer* l'espace d'expression où sera suscitée la possibilité pour l'apprenant adulte (mais cela pourrait s'adresser aux plus jeunes) de se positionner toujours comme sujet effectivement parlant, créatif et social. Chacun pourra ainsi se vivre grâce à des aspirations personnelles, des mélanges de cultures, des représentations linguistiques et culturelles plus ou moins flexibles et un corps créatif qui mettront en action des relations authentiques. L'hypothèse proposée par cette réflexion est que des appropriations langagières plurielles, toujours arrimées au sujet du désir de la parole, seront suscitées grâce à ce dispositif relationnel. Face à cette avalanche de singularités, l'enseignant de langues s'associe à l'enseignant de théâtre (peut-être en une seule et même personne doublement formée) pour trouver aussi son rapport singulier à l'objectif qu'il se représente comme stimulant à la fois la théâtralité et l'appropriation langagières. C'est en effet l'action de créer un spectacle *au moyen des relations* articulant le corps et la voix aux textes, qu'il souhaite faire accomplir le projet de mise en voix et en espace des œuvres dramatiques ou poétiques. C'est donc la qualité de l'expression scénique et publique du *travail du texte* par le corps et la voix qui sera érigée en but à atteindre. Cette situation spécifique induit des modes relationnels particulièrement impliqués qui se font les vecteurs des diverses expressions et des divers apprentissages en langue étrangère. Si les apprenants sont orientés par cette situation d'un « *apprendre à faire pour le texte, par soi et en rapport aux autres* » c'est pour mieux se diriger vers la rencontre problématique des œuvres afin de les interpréter scéniquement. C'est dans ce chemin d'initiation à la créativité par un véritable atelier du « comprendre » grâce au « ressentir » et du « ressentir » pour mieux agir que s'invente un lieu de reconnaissance de mots et d'intentions. Le corps et la voix en mouvement suscitent cette situation heuristique et autonomisante à la fois. Ainsi la réalisation de la mise en voix et en espace de textes fait-elle accéder à des négociations multiples qui doivent s'approcher progressivement de la résonance des œuvres. De nombreuses questions sont à résoudre simultanément de façon à éviter toute perte de subjectivité de la (des) parole(s). Un parcours expressif commence alors, avec l'aide des exercices proposés, visant à des prises

de consciences gestuelles et de diction. Ce parcours est bondé de difficultés à traverser pour accéder à une mise en relation, par des mouvements du corps et de la voix des sujets, aux oeuvres considérées elles-mêmes au départ comme des langues étrangères dont l'accès paraît improbable.

Ici la langue nouvelle doit se mettre en rapport actif avec la diversité des cultures qui se manifeste simultanément dans les écritures à corporaliser, poèmes à mettre en voix et en espace ou pièces à interpréter. Les œuvres sont abordées par les premières lectures à haute voix, toujours en relais et en partage, physiquement et collectivement par la coprésence du sensible, de l'explicatif et de la correction régulée. Il s'agit là d'un vécu complexe du langage où les modes relationnels suscités sont déterminants parce que toujours interactifs dans la diversité. Afin de remédier à la déstabilisation momentanée provoquée par la réelle mise en jeu de chaque sujet dans cette expérience, un tissage de l'espace relationnel s'opère par le biais des fragmentations des textes divisés entre apprenants. Les textes se reconstitueront tout entiers au bout du parcours des interprétations plurielles qui auront reconstruit les subjectivités. D'abord *éclatées*, le travail en groupes les rend peu à peu solidaires. Elles se régulent par la nécessité de l'accomplissement du projet théâtral qui sera joué publiquement. Le groupe d'apprenants *redevient* en quelque sorte l'œuvre qu'il a travaillée cependant que chacun de ses membres est travaillé par elle. Grâce au désir de jeu théâtral, de communication intersubjective et transculturelle, d'affirmation de l'expression dont ils se sentent souvent dépossédés, les apprenants de diverses origines se lancent dans l'expérience du perfectionnement de leur expression par la dynamique théâtrale acteurs/spectateurs qui les met sans cesse en rapport actif, réactif et créatif à la langue nouvelle. Car comment dépasser, dans cette situation où les mots et la culture manquent à différents niveaux, le malaise de l'expression issue de cet entre-deux inconfortable afin que chacun puisse dire « je » en s'arrimant à ses nouvelles élaborations langagières ? Les exercices théâtraux (Pierra, 2001, 78-106) permettent un travail du corps qui devient imaginaire en mettant en rapport, par la contrainte du texte-déclencheur, créativité gestuelle et créativité intonative. Ce travail intersubjectif se situe dans une dynamique relationnelle transculturelle immédiate où la parole en évolution vers la langue nouvelle peut sans cesse se confronter aux paroles du texte identifié comme ressource et non comme modèle. Le cadre esthétique du projet théâtral où justement le « je » va pouvoir construire ce qui le représente dans l'objet même qu'il crée, c'est-à-dire son interprétation, en est-il une possibilité ? Vaste programme pour le sujet dérouté par les énigmes de la langue nouvelle dont il ne perçoit que quelques vagues sensations au travers de ses premiers rapports sensoriels aux textes qu'il va apprendre à ressentir et à *écouter* dès ses premières dictions difficiles pour mieux s'en distancier plus tard grâce à la

personnalisation de son interprétation. Tenter d'organiser la fin de ces tumultes dans le travail coopératif, précis et rigoureux à la fois, projette le nouvel horizon expressif dans le corps même des textes qui touche au corps des sujets. Ainsi, apprendre à lire puis à dire les textes scéniquement pour d'autres qui écoutent, après les avoir mémorisés, n'est-ce pas se reconstruire un peu soi-même en tant qu'autre, au cœur des paroles qui ne sont pas les siennes ? N'est-ce pas un peu, depuis le chaos, élaborer son propre cosmos, un sens donc, son sens dans le texte actualisé en paroles et mis en mouvement sur la scène ? Cette expérience n'est évaluable que dans la mesure où le sujet *devient* vraiment en possession de sa propre interprétation et qu'il la défend comme tout comédien défendrait son texte en se l'appropriant. Ce perfectionnement de la parole étrangère doit se rendre visible et évaluable pour tous ceux qui regardent et écoutent et qui peuvent constater une progression de l'aisance de l'expression globale c'est-à-dire de la parole et du corps scéniques mis en jeu en dissociations créatives et en améliorations phonétiques et prosodiques. En témoignent les résultats encourageants que donnent les représentations publiques des groupes ainsi que l'autoévaluation permise par les films réalisés à chaque représentation suivie de débats.

L'évolution constante de cette pédagogie de l'expression scénique en langue étrangère provient de la préoccupation constante de l'enseignant quant à la possible émergence du sujet du désir de la parole suscitée par les intersubjectivités de la situation à savoir celles qu'induit :

- le sujet enseignant qui propose des situations de résolutions de problèmes inhérents au projet théâtral au moyen d'expériences et de prises de consciences.

- le sujet apprenant qui, dans les travaux qui lui sont demandés (se faire acteur et metteur en scène travaillant les diverses paroles suscitées par l'altérité des textes et les relations aux autres) en vient à se révéler autre,

- le sujet texte, c'est-à-dire l'œuvre qui agit comme un être vivant, sensoriellement, inconsciemment, consciemment, et affectivement. L'émotion suscitée faisant réagir l'imagination pour que soient trouvés des passages par le corps et la voix *traduits* en langages créatifs.

- le sujet public qui ressent l'émotion et participe au travail par ses réactions tout en symbolisant l'*extérieur* de la classe donnant son vrai sens au théâtre.

Cette intersubjectivité plurielle suscite toutes sortes de métalangages éclairants, explicatifs pour devenir plus sensitifs, jamais illustratifs, afin qu'un début de sensation sonore guide physiquement les apprenants vers la *matière* des textes à interpréter. Ces derniers vont peu à peu leur permettre de rencontrer l'univers symbolique de l'écriture ainsi travaillée en négociant le *sens* de l'œuvre, c'est-à-dire son *trajet* émotionnel. Ainsi, ce sont des lieux de *ressentis*

et de prises de consciences diverses entre les langues et les cultures mises en articulations qui conduisent à des interprétations régulées que seuls les apprenants-acteurs peuvent s'approprier dans la relation aux autres qui accomplissent le même type de processus. Le vécu de leurs subjectivités assumées dans le rapport le plus personnel possible à la qualité physique, rythmique et émotionnelle de la parole de l'œuvre, est livré aux émotions des divers publics, souvent culturellement mixtes également, incarnant l'altérité dans la communication asymétrique du théâtre. Cette évolution vers une esthétique scénique du corps et de la voix est significative de toujours plus de relations vivantes liées au travail scénique et extra-scénique.

Au fil des années, la pratique théâtrale telle que conçue au départ, s'est progressivement dépouillée de tout décor et s'est transformée en une mise en voix et en espace de textes dramatiques ou poétiques dans le lieu vide de la scène. La cohérence de ce travail corporel du sujet devenant progressivement plus *vivant* scéniquement grâce au travail sur les textes, s'est imposé en soi comme une esthétique des relations scéniques. Cette apparente réduction de moyens a paradoxalement augmenté la prise de conscience du corps et de la voix relationnels dans l'espace et a donné encore plus d'importance à la singularité des interprétations des oeuvres par la mise en valeur des textes et de leur impact. Le tissage des relations au moyen des multiples relais de paroles au cœur des oeuvres incarnées coopérativement par les corps imaginatifs a alors pris le sens d'une mise en scène collective. La théâtralité ne tient qu'à un fil qu'il faut ne pas perdre, ne pas noyer dans les appareillages. Le minimalisme esthétique et pédagogique voulu a été le principe même qui a fait que la conception de ce cours de pratique théâtrale en langue étrangère puisse se vivre comme une création esthétique motivante autant du point de vue des apprenants que de celui de l'enseignant qui ne pourrait jouer son rôle de régulateur de la mise en scène collective si son expérience ne lui permettait pas également de poursuivre sa recherche personnelle à la fois linguistique, didactique et artistique. Ainsi, le corps, la voix, le texte, déployés dans l'espace vide de la scène, faisant surgir la théâtralité du moindre geste travaillé dans l'espace, créent des relations et des corps de plus en plus conscientisés. Ces derniers permettent de révéler des qualités de présence, des bonheurs d'expression chez des apprenants sollicités, regardés, écoutés et encouragés. Ils ont pu faire la rencontre sensible des oeuvres et sont entrés ainsi dans un profond travail de perfectionnement langagier grâce à leur propre création gestuelle et vocale. Les apprenants n'ont appris là qu'à se vivre en langue nouvelle mise en paroles, dans une expérience intime, en se jouant eux-mêmes dans les relations aux autres dans l'entre-deux des langues et les mélanges de cultures. Ce travail pédagogique théâtral mené en France et à l'étranger a suscité, de semestre en semestre, à travers les œuvres et les groupes

d'étudiants, des observations sur le sens à donner à ce minimalisme obtenu créant cette situation relationnelle spécifique. La gratification y est doublement ressentie car, tout en stimulant la réussite des apprenants qui se lancent sur la scène de leur expression en langue étrangère, l'enseignant peut mettre en oeuvre un projet créatif auquel il aura réfléchi dans les affaires d'un travail qui le met en question en tant que sujet non exclusivement pédagogique également. Il est important que l'organisation coopérative de la mise en scène tienne lieu elle-même de situation pédagogique structurante car cela permet une articulation naturelle des diverses subjectivités sans qu'aucune forme de débordement ne vienne annihiler l'esprit de cette expérience. Ainsi, apprendre à faire agir les apprenants en rapport aux textes selon certains principes fondamentaux du théâtre d'acteur, deviendra l'essentiel de l'objectif à atteindre. Chacun entendra alors la force des œuvres par le « personnage-texte » qui se réinvente dans la parole et dans le corps de façon la plus personnalisée. C'est par la langue étrangère ainsi investie subjectivement, même fragmentairement, pour y devenir *autre*, que le sujet se reformulera corporellement et spéculairement au cœur des textes et trouvera sa propre distance, sa propre relation. Ainsi incarnés par fragments de poèmes ou de pièces, en des relais permanents des corps et des voix devenant polyphoniques, ce sont les apprenants eux-mêmes qui inventent l'espace de leur expression en devenant tissu textuel, dialogisme vivant et polyphonies, en tant que texte qu'ils (re)construisent collectivement, en tant que paroles et mouvements qu'ils livrent scéniquement à l'interprétation des regards extérieurs.

Problématiser théâtralement le désir de parole fictive et quotidienne permet de construire un espace d'interactions plurielles en langue étrangère mettant en contact ces deux types de paroles et de gestualités s'articulant pour *se donner mutuellement la parole*. Car l'accès esthétique à la parole construit un nouveau rapport au corps devenant créatif qui facilite les appropriations langagières grâce aux motivations qu'il suscite. Il demeure néanmoins peu aisé d'évaluer précisément les influences réciproques de ces deux langages esthétique et quotidien en langue nouvelle. L'on peut inférer néanmoins que la parole / gestualité spontanée en élaboration dans les échanges ordinaires de l'atelier et les débats publics suscite des appropriations telles que la libération et l'authenticité de l'interlocution, les prises de risques, les essais – erreurs. La parole / gestualité esthétique quant à elle, reliée aux textes, est l'émanation d'une construction plus consciente puisée aux ressources inconscientes par la créativité gestuelle et vocale, ce qui implique la conquête de la sensation par le travail physique et sonore de diction du texte. Ainsi, des axes majeurs se dessinent suggérant que la parole vécue de cette façon ne soit pas *une* mais plurielle puisque liée à des situations de deux pratiques langagières différentes mais articulées. Il y aurait

donc *des paroles* en travail à prendre en compte car leur cohabitation a pour point commun de susciter, par deux types d'intersubjectivités jouant dans les textes et hors des textes, l'affectivité des sujets qui peuvent ainsi dire « je » en langue cible de différentes manières. Cette situation permettrait de faire fonctionner également le « je est un autre » essentiel à toute prise de parole parce que témoignant de l'altérité du sujet. La prise en compte de la possible émergence du désir de parole en langue étrangère dans un cadre relationnel qui créerait les conditions de l'altérité, pourrait aussi contribuer à résoudre un problème méthodologique important en didactique des langues dans la mesure où un pont serait construit par *la manière* d'aborder la parole en langue maternelle comme celle en langue étrangère du point de vue *du désir* et *de la nécessité* des échanges en contextes pluriculturels. Le plaisir de l'expression théâtrale lié à celui de la prise en compte des émotions fondamentales susciteraient des productions langagières en langue nouvelle grâce à un rapport au corps légitimé. C'est en ce sens que, dans un numéro spécial du *Français dans le Monde* consacré à l'humour et l'enseignement des langues, Robert Galisson, (2002,122) insiste sur la nécessité de « diversifier les modes d'accès aux cultures en général et principalement à la culture partagée, c'est-à-dire celle qui est commune au plus grand nombre ». Cela implique selon lui un retour à des valeurs et à des émotions fondamentales tel le rire, les affects, impliquant le corps, et témoignant d'un état de conscience plus affectif et comportemental qu'intellectuel. Mais, précise-t-il, la difficulté d'intégrer le rire (surtout), censé apporter désordre et débordement difficilement contrôlables pour le pédagogue, se réduit souvent hélas, à « un ludisme cérébral et protecteur » qui « éliminerait les turbulences du corps (celui-ci n'a pas bonne presse à l'école, c'est l'exercice intellectuel qui règne en maître, sur tout et partout), ils s'accommodent fort bien du sourire purgé de risques déflagrateurs à l'intérieur de la classe, et du rire débridé à l'extérieur ». (2002 : 124). La question est ici essentielle, à savoir : *comment aborder le corps* en contexte éducatif ? Il est compréhensible que la fonction émotive du langage ainsi que le rapport au corps posent à l'école un certain nombre de problèmes et sont à envisager lucidement afin de proposer des situations de possibles remédiations. Ce rapport déstabilisant pour l'enseignant autant que pour l'apprenant serait en passe d'être résolu, ainsi que le montrent les apports de nombreuses expériences créatives en milieu scolaire et universitaire, par des formations d'enseignants à la fois didactiques et artistiques qui se donnent les moyens de stimuler le sensible, l'affectif, et le corps imaginaire en rapport à des langages nouveaux. Le travail coopératif au sein de projets pédagogiques peut, il me semble, en assumer la médiation car le cadrage relationnel opéré par le projet artistique est préventif également de l'émergence d'affects pouvant parfois *déborder* les sujets. Les créations coopératives

concrètes, symbolisantes, peuvent transmuter ces affects en créations constructives pour tous. Ainsi ne sont pas inutilement provoqués des écueils évidents tels que des affrontements ou des émotions négatives. Car, dans ce contexte, la parole du sujet n'est jamais instrumentalisée, ce dernier peut en jouir lui-même, par ses diverses paroles intersubjectives liées aux nécessités du projet et des tâches à accomplir tout en se familiarisant en même temps avec certains aspects de la langue étrangère. C'est donc la *manière* intersubjective et créative d'aborder le corps et les paroles qui suscite la possible affirmation de chaque subjectivité langagière par le sujet en devenir également social en langue étrangère.

Les pédagogies s'appuyant sur les modes relationnels comme moteurs des appropriations langagières témoignent d'interactions complexes qui sont à envisager du point de vue de la nature véritablement *intersubjective* des relations tissées dans l'espace de l'enseignement/apprentissage. Les rapports aux êtres et aux œuvres suscités par les actions à accomplir dans le cadre du projet de mise en voix et espace de textes, m'ont été inspirés par ma propre pratique de la scène ainsi que par l'esprit de l'œuvre de Célestin Freinet. Ce dernier a représenté, pour l'avoir éprouvé pendant l'enfance à travers la pratique de l'écriture poétique et de l'imprimerie, le déclic majeur non seulement de mon travail d'enseignement mais aussi celui d'activités créatives personnelles. Un transfert des modes relationnels de cette approche coopérative des textes mis en voix par le groupe classe a été effectué sans doute de manière inconsciente au début. Puis, le parti-pris s'est affirmé de mise en scène collective rendant les apprenants à la fois acteurs et metteurs en scène dans un partage des textes travaillés tels des mosaïques en dynamique de petits et grands groupes, l'enseignant étant inclus dans sa position spécifique de déclencheur de subjectivations, de correcteur et de régulateur par l'écoute et le regard dans le cadre du grand groupe. Cette situation de dynamique de groupes maximalisant l'intersubjectivité par le fait de conférer au corps créatif en mouvement et aux textes littéraires proférés la place déterminante, possède une visée spectaculaire publique qui motive d'autant plus le travail d'appropriation langagière. En effet, son caractère social impliqué et impliquant a permis de réfléchir autrement à l'apprentissage d'une langue étrangère en faisant cohabiter l'intime et le collectif. Ainsi la double communication d'un savoir-faire langagier de type scénique débouchant sur un savoir-être par le langage en langue étrangère (et vice-versa), obtenue par et pour le théâtre, se loge-t-elle dans un contrat pédagogique de départ de type volontairement spectaculaire. Tout en ayant les caractéristiques propres des conditions qui la structurent et par les priorités intersubjectives qu'elle défend, cette pédagogie esthétique du sujet du désir de la parole a tenté d'établir, par la mise en place d'une nouvelle façon de pratiquer la scène, un questionnement sur

la subjectivation langagière en langue étrangère, subjectivation toujours liée aux modes relationnels qu'elle convoque et aux possibilités d'appropriation qu'elles suscitent.

Bibliographie :

- *BROOK P.*, (1977), L'espace vide, Paris, Seuil.
- *FREINET C.*, (1994), Oeuvres pédagogiques, volumes 1 et 2, Paris, Seuil.
- *GALISSON R.*, (2002) in « *Le français dans le monde* », Edicef-Hachette, numéro spécial, juillet 2002.
- *PIERRA G.* (2001), Une esthétique théâtrale en langue étrangère, (préface de Robert Lafont), Paris, l'Harmattan.
- (2001), Le théâtre entre langues et cultures : vers une intersubjectivité transculturelle, in « *Traverses* » N° 3, série *Langages et cultures*, LACIS-DIPRALANG, Université de Montpellier III.
- (2003), Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte, in « *ELA* » (*Etudes de Linguistique Appliquée*, N° 131, numéro thématique : « *Inconscient et langues étrangères* », coordonné par J.L. Atienza), Paris, Didier-Erudition.
- (2004), Mise en voix et en espace du poème en français langue étrangère – Polyphonies en didactique, in « *Dialogues et cultures* » N°49, (*Actes du Xe congrès mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français*, « *Textes littéraires et enseignement du français* », tenu au CIEP de Sèvres en juin 2003), FIPF, Bruxelles.

Poly RENTZEPOPOULOU, Professeur au 2^e Collège de Koropi
et au collège artistique de Gérakas.

Création des jeux de société en classe de FLE

Résumé :

Dans la première partie de cette communication, nous avons voulu montrer comment un jeu de société, créé par des apprenants eux mêmes, produit fini d'un projet interdisciplinaire, devient un instrument transdisciplinaire à travers l'enseignement du F.L.E. Pour cela, dans un premier temps, une clarification des notions en question s'est avérée nécessaire. Dans un deuxième temps, nous avons fait le « portrait » d'un projet pédagogique qui présuppose évidemment la pédagogie de groupe. En guise de conclusion théorique, nous avons présenté la démarche suivie, ainsi que l'évaluation des produits finis. Dans la seconde partie, nous avons tenté une familiarisation des participants avec les jeux (travail de groupe). Des propositions faites par les rapporteurs des groupes, pour la création d'autres jeux en classe de F.L.E. ont signalé la fin de ce travail.

Le jeu de société dans la pratique interdisciplinaire et transdisciplinaire.

Il est indispensable d'élucider les notions de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité pour ne pas nous confronter à la pluralité des concepts qui leur sont proches.

L'interdisciplinarité suppose le dialogue et l'échange de connaissances entre deux ou plusieurs disciplines.

La pluridisciplinarité est une rencontre autour d'un thème où chacun conserve sa spécificité.

La transdisciplinarité désigne un au-delà, un savoir qui parcourt diverses sciences sans se soucier des frontières.

Les pratiques de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité qui vont nous préoccuper à cet atelier présupposent l'application de la Pédagogie de projet qui date du XX^e siècle.

Le projet est une production sur une durée déterminée, qui a un but et qui est en rapport avec les objectifs de la matière enseignée. Les participants travaillent en groupe et font l'auto-évaluation du produit fini. Le rôle de l'enseignant n'est pas égocentrique. Il doit : motiver l'apprentissage et l'initiative, faire avancer l'interaction et la collaboration, encourager les apprenants, fixer l'objectif, procurer du matériel, proposer des sources, évaluer. On applique la pédagogie de projet pour que l'apprenant devienne : actif, sensible, intelligent, habile.

La pédagogie de projet présuppose la pédagogie de groupe qui semble incontestable pour qui veut différencier, en classe, sa pratique et les situations d'apprentissage.

Même si ce genre d'interaction collective oblige à des rythmes trop lents, elle arrive à instaurer des apprentissages individuels.

Il suffit de suivre de très près la manière de composer les groupes et de les faire varier. On doit encore observer la nature des sujets et des thèmes à aborder, les problèmes éventuels, les résultats du travail des groupes, l'évaluation, enfin, des produits et des démarches.

Si l'on est vigilant, on espère acquérir de cette manière une certaine sociabilisation des élèves, l'entraide et la coopération, et pourquoi pas, canaliser la violence et l'agressivité (si cela existe dans certaines écoles) à travers une productivité créative.

Cette précieuse pédagogie de groupe est aujourd'hui actualisée et revivifiée grâce à la pédagogie interdisciplinaire mise au jour à travers des programmes pilotes de l'enseignement secondaire par l'Institut Pédagogique.

L'interdisciplinarité donc élargit les objectifs à travers une cohérence pédagogique pour développer l'esprit critique et pour inciter au travail collaboratif. Elle implique qu'il y ait des interactions et un enrichissement mutuel entre plusieurs spécialistes ayant un but commun. Les disciplines sont considérées comme " moyens " et non pas comme " buts " de l'apprentissage.

Enfin, l'enseignant ne se contente pas de transmettre des savoirs mais d'inciter les apprenants à des savoir-faire.

Les Jeux Olympiques et la proposition d'adhésion de la Grèce aux pays membres de la Francophonie sont les deux événements principaux qui ont préoccupé nos élèves l'année dernière.

Nous avons donc voulu honorer les principes de l'Olympisme et de la Francophonie en créant deux jeux de société : " *Lampadéphorie 2004* et *Francophonie 2004*". Tous les deux sont des jeux de connaissances.

PROJET 1 : Marche aux flambeaux 2004 ou Lampadéphorie 2004.

A. Objectifs.

1. Savoirs :

1.1. Développer l'apprentissage de la langue française dans un contexte culturel ludique, créatif et bilingue.

1.2. Utiliser la langue comme moyen ludique pour atteindre l'objectif final.

2. Savoir-être :

2.1. Sensibiliser les élèves au travail de groupe.

3. Savoir-faire :

3.1. Faire produire le jeu :

a) Recueillir des informations.

b) Dessiner le tableau.

c) Fabriquer les pions et les dés.

d) Inventer les règles du jeu.

e) Produire des questions faciles et difficiles sur les Jeux Olympiques.

f) Taper à l'ordinateur.

B. Tâche.

1. Réalisation d'un jeu de société éducatif (inspiré de l'actualité) à partir des activités proposées aux élèves après :

a) l'utilisation de la Méthode.

b) l'utilisation des documents authentiques.

c) la collaboration des élèves entre eux et le développement de l'esprit critique.

2. Le jeu a pour objet de :

a) découvrir l'idée de l'interdisciplinarité : plusieurs disciplines ayant un but commun (français, géographie, dessin, informatique),

b) voyager mentalement à travers tous les pays et de trouver les villes par lesquelles la flamme olympique aurait dû passer,

c) découvrir la carte mondiale.

3. Présenter le public :

30 élèves de 11 à 13 ans de la première classe du 2^{ème} collège de Koropi.

Niveau moyen, faux débutant, débutant, (quelques élèves se préparaient à passer les unités A1 et A2).

N.B. Parmi ces élèves il y avait 3 albanais et 3 dyslexiques ayant certains problèmes d'adaptation scolaire.

4. Donner les supports :

- a) Méthode : Bien joué 1.
- b) Livres sur l'éducation Olympique.
- c) Journaux, magazines, carte mondiale.
- d) Articles du Comité Olympique.
- e) Internet, photos.

5. Préciser la durée :

8 mois (activité complémentaire en parallèle avec le cours).

6. Travail de groupe. 6 groupes de 5 personnes qui avaient pour tâche de :

1^{er} groupe : inventer les règles

2^e groupe : chercher l'itinéraire de la flamme sur le site du Comité Olympique et repérer

les pays et les villes en question sur la carte.

3^e groupe : inventer des questions faciles sur les Jeux Olympiques.

4^e groupe : inventer des questions difficiles sur les Jeux Olympiques.

5^e groupe : dessiner et taper à l'ordinateur.

6^e groupe : traduire le tout en français.

7. Caractériser le produit fini.

7.1. Titre : Jeu de société (éducatif) bilingue Gr/Fr "*Marche aux flambeaux 2004*" ou "*Lampadéphorie 2004*".

7.2. Contenu :

- a) Règles du jeu.
- b) Tableau du jeu (carte mondiale et itinéraire de la flamme).
- c) 4 pions porte-flambeaux.
- d) Cartes Poséidon (cartes d'aide).
- e) 18 cartes A. (Athènes), questions faciles (bleues).

f) 15 cartes F. (Flamme), questions difficiles (oranges).

g) Un dé.

C. Objectifs acquis.

1. Savoirs :

1.1. Champ thématique lexical :

a) carte / continents,

b) pays / villes,

c) sports,

d) couleurs,

e) Jeux Olympiques.

1.2. Champ morpho-syntaxique :

a) articles,

b) prépositions,

c) questions,

d) traduction en français.

1.3. Champ fonctionnel :

a) actes de parole (expliquer les règles, poser des questions, informer sur l'idée de l'Olympisme).

1.4. Champ typographique :

a) éléments typographiques (caractères, écritures),

b) éléments iconiques (élaborer des dessins).

2. Savoir-faire :

2.1 Recueillir des informations :

a) écouter,

b) lire,

c) prendre des notes,

d) utiliser Internet, les dictionnaires, l'encyclopédie.

2.2. Préparer le tableau :

a) dessiner les continents,

b) repérer les villes en question,

c) placer des obstacles dans les océans (sirènes, baleines, pirates).

- 2.3. Fabriquer des pions et des dés :
 - a) utiliser du matériel plastique.
- 2.4. Créer les règles du jeu :
 - a) faire usage de sa logique,
 - b) réutiliser les actes de parole.

- 2.5. Faire des productions :
 - a) formuler des questions,
 - b) réutiliser le vocabulaire acquis.
- 2.6. Mettre en forme :
 - a) réalisation,
 - b) utilisation de l'ordinateur.
- 3. Savoir-être :
 - 3.1. Sensibiliser les élèves au travail de groupe :
 - a) s'entraider,
 - b) respecter l'opinion de l'autre,
 - c) dialoguer,
 - d) collaborer.

PROJET 2 : Francophonie 2004

A. Objectifs.

- 1. Savoirs :
 - 1.1. Développer l'apprentissage de la langue française dans un contexte culturel, ludique, créatif et bilingue.
 - 1.2. Utiliser la langue comme moyen ludique pour atteindre l'objectif final.
- 2. Savoir-être :
 - 2.1. Sensibiliser les élèves au travail de groupe.
- 3. Savoir-faire :
 - 3.1. Faire produire le jeu.
 - a) Recueillir des informations
 - b) Dessiner le tableau

c) Fabriquer les pions et les dés

d) Inventer les règles du jeu

e) Produire des questions sur des artistes grecs et français (le collègue artistique se compose de trois branches : peinture / sculpture, théâtre / cinéma, danse). Chaque élève a apporté une ou deux questions sur son domaine (en grec puis on a traduit en français).

B. Tâche.

1. Réalisation d'un jeu de société éducatif (inspiré de l'actualité), à partir des activités proposées aux élèves après :

a) l'utilisation de la Méthode.

b) l'utilisation des documents authentiques.

c) la collaboration des élèves entre eux et le développement de l'esprit critique.

d) la discussion des élèves avec leurs parents et leurs professeurs.

2. Le jeu a pour objet de :

a) faire découvrir l'idée de l'interdisciplinarité (plusieurs disciplines ayant un but commun) : français, histoire de l'art, dessin / peinture, informatique, grec ancien (théâtre), cinéma, photographie.

b) découvrir les principes de la Francophonie et de l'amitié entre la France et la Grèce.

c) cultiver un rapprochement des 2 civilisations (grecque-française).

d) repérer les lieux communs entre l'art grec et l'art français.

e) voyager mentalement dans l'espace et le temps.

3. Présenter le public :

20 élèves de 11 à 13 ans de la première classe du collège artistique de Gérakas (niveau moyen, faux débutant, débutant).

N.B. : Parmi eux, 2 élèves dyslexiques et 3 élèves ayant certains problèmes d'adaptation scolaire et de comportement.

4. Donner les supports :

a) Livres de leur spécialisation (danse, cinéma, théâtre, peinture, sculpture) livre scolaire de grec ancien.

b) Méthode de français : Bien joué 1 (renseignements sur la Francophonie).

c) Journaux, magazines, Internet (recherche sur la Francophonie).

5. Préciser la durée :

4 mois (activité complémentaire en parallèle avec le cours).

6. Travail de groupe. 5 groupes de 4 personnes qui avaient pour tâche de :

1^{er} groupe : inventer les règles.

2^e groupe : a) repérer sur Internet les principes de la Francophonie, b) trouver les liens

d'amitié entre la Grèce et la France.

3^e groupe : dessiner et taper à l'ordinateur.

4^e groupe : traduire le tout en français.

7. Travail individuel :

Chaque élève avait comme tâche d'apporter une ou deux questions concernant son domaine.

8. Caractériser le produit fini.

8.1. Titre : Jeu de société éducatif "Francophonie 2004 "

8.2. Contenu :

a) Règles du jeu.

b) Tableau avec l'Acropole et la Tour Eiffel.

c) 4 pions

d) Cartes d'aide (roses)

e) 28 cartes jaunes portant des questions sur l'art.

f) 20 cartes bleues portant des questions sur des connaissances simples de la langue française.

g) 1 dé.

C. Objectifs acquis.

1. Savoirs

1.1. Champ thématique lexical :

a) pays Francophones

b) nombres

c) jours / mois

d) peinture

- e) danse
- f) théâtre / cinéma
- g) curiosités artistiques de la France
- h) musées

1.2. Champ morpho-syntaxique :

- a) articles
- b) prépositions
- c) questions
- d) jeu de mots
- e) traduction en français.

1.3. Champ fonctionnel :

- a) Actes de parole :
 - expliquer les règles
 - poser des questions
 - informer sur les principes de la Francophonie.

1.4. Champ typographique :

- a) éléments typographiques (caractères, écritures)
- b) éléments iconiques (élaborer des dessins).

2. Savoir-faire

2.1. Recueillir des informations : écouter, lire, prendre des notes, se servir d'Internet, utiliser les dictionnaires, l'encyclopédie.

2.2. Dessiner le tableau : créer des portraits humoristiques de la Grèce et de la France, placer les traits caractéristiques du collège artistique.

2.3. Fabriquer des pions et des dés : utiliser du matériel plastique.

2.4. Créer les règles du jeu : faire usage de la logique, réutiliser les actes de parole.

2.5. Faire des productions : formuler des questions, réutiliser le vocabulaire acquis.

2.6. Mettre en forme : réalisation, utilisation de l'ordinateur, photoshop.

3. Savoir-être.

3.1. Sensibiliser les élèves au travail de groupe : s'entraider, respecter l'opinion de l'autre, dialoguer, collaborer.

D. Fiche d'auto-évaluation¹

1. Elèves de Koropi :

a) J'ai enrichi mon vocabulaire.....OUI NON

b) J'ai acquis des connaissances en géographie et en éducation olympique.OUI NON

c) J'ai réalisé des productions de types différents.OUI NON

2. Elèves de Gérakas.

a) J'ai enrichi mon vocabulaire en français et mes connaissances artistiques. OUI NON

b) Je me suis informé(e) sur la Francophonie et les liens d'amitié entre la France et la Grèce.
.....OUI NON

c) J'ai réalisé des productions de types différents.
OUI NON

3. Remarques faites par les élèves.

a) J'ai aimé le français.

b) J'ai appris à naviguer sur Internet.

c) J'ai cultivé mon imagination et mon esprit critique.

d) J'ai appris à collaborer.

E. Evaluation faite par le professeur.

A notre avis, il s'agit d'une expérience réussie tant à Koropi qu'à Gérakas. Les élèves ont fait preuve d'une autonomie et d'un enthousiasme inattendus, malgré toutes les difficultés.

La première phase a consisté en un gros travail de recherche documentaire à partir de toutes sortes de ressources : livres scolaires, livres personnels, Internet, jeux de société. Les parents aussi ont été mis en contribution.

La deuxième phase était plus difficile que la précédente car il fallait leur apprendre à travailler ensemble, à écouter les autres et à exprimer leur opinion. Nous avons affronté des difficultés surtout avec les élèves de Gérakas qui ne se connaissaient pas car ils venaient de différentes régions d'Attique. D'ailleurs en ce qui nous concerne, nous devons avouer qu'il nous a fallu un certain temps

¹ Ces 3 critères ont été choisis par rapport aux objectifs visés dès le départ

jusqu'à ce que nous comprenions ce que chaque élève était capable de faire, étant donné que nous ne connaissions aucun élève auparavant.

La troisième et dernière phase, la réalisation du jeu (règles, dessins, et conception générale), a accentué les problèmes car on a eu des difficultés à choisir parmi de nombreuses règles proposées et parmi des dessins qui ne devaient en aucun cas ressembler aux signes olympiques, surtout au jeu de "Lampadéphorie 2004". Là peut-être, nous ferions remarquer un comportement un peu "directif" de notre part, mais qui, manque de temps, était inévitable. De toute façon, le produit fini, notre jeu de société, que l'on avait sous les yeux, a vraiment réjoui les élèves et les a rendus vraiment fiers.

Voyons maintenant comment le jeu de société peut devenir un instrument transdisciplinaire.

La didactique des langues s'est construite sur l'idée que la langue est faite pour être parlée et écrite, en un mot pour être utilisée.

Mais l'utilisation d'une langue étrangère ne doit pas se contenter uniquement de faire des phrases pour faire plaisir au professeur ni pour formuler des messages qui ne s'adressent à personne, car la langue a une dimension sociale. Par conséquent, on doit trouver un destinataire mais on ne peut pas en trouver un sans interaction. Voilà donc comment le jeu de société, produit fini d'un projet interdisciplinaire devient un instrument transdisciplinaire.

Tenant compte des besoins de l'enfant qui s'articulent autour de trois axes, besoins ludiques, besoins d'expression et besoins de construction de savoirs, on peut comprendre que l'enfant, en jouant à ce jeu de société, va mobiliser une autre forme de mémoire, la mémoire affective, qui va renforcer à son tour la mémoire cognitive. L'enfant va ainsi utiliser la langue comme outil pour atteindre d'autres objectifs, pour aller au-delà des frontières, au service d'autres disciplines.

Ces produits finis qui sont les résultats de deux projets interdisciplinaires peuvent, en fait, constituer l'enrichissement d'une ou de plusieurs disciplines visant à des sujets concrets. C'est ce qu'on appelle transdisciplinarité, c'est à dire, aller au-delà de l'enseignement de la langue française pour enrichir le vocabulaire ainsi que les connaissances linguistiques et socio-culturelles.

Ainsi le jeu, que les apprenants ont créé dans une approche interdisciplinaire, peut être joué par les apprenants, dans une approche transdisciplinaire (jouer pour apprendre et enrichir les connaissances).

F. Découverte et familiarisation avec les jeux.

Travail de groupe (15 minutes).

Consignes de l'activité :

Vous allez vous diviser en 2 groupes de 16 personnes. Puis, chaque groupe devra se rediviser en 4 équipes, par souci d'économie de pions. Chaque groupe va lire les consignes du jeu qu'il aura choisi et va commencer à jouer. Enfin, le rapporteur de chaque groupe présentera le jeu auquel il a joué à l'autre équipe.

G. Découverte des objectifs linguistiques et socio-culturels de chaque jeu.

Travail de groupe. (10 minutes).

H. Propositions pour la création d'autres jeux de société en classe de F.L.E. (5 minutes).

Bibliographie

- *Dalgalian G. De la Transdisciplinarité dans l'apprentissage précoce d'une langue, IRSSAE- AOSTE.*
- *Mavromara C., 1998, Méthodologie d'un projet éducatif interdisciplinaire (intervention au 3ème C.N.P.F.).*
- *Cahiers pédagogiques n° 413-414/ mai 2003, Pratiquer les I.D.D., les T.P.E., les P.P.C.P.*
- *Οδηγός σχεδίων εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 2002.*
- *TPE bibliographie sur l'interdisciplinarité CRDP de l'académie de Grenoble.<http://www.crdp.ac.grenoble.fr/tpe/selecdoc/methodo/inter.htm>.*

*Réflexions sur la compétence plurilingue, pluriculturelle
et l'expansion de l'interculturel en milieu scolaire : la
médiation culturelle*

PROLÉGOMÈNES

- Les objectifs du *Cadre européen commun de référence* et celui de *ALTE* relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage des langues sont de surmonter les barrières linguistiques afin:
 - d'augmenter la mobilité des personnes;
 - d'accroître l'efficacité de la coopération internationale;
 - de renforcer le respect des identités et des diversités culturelles;
 - de faciliter l'accès à l'information;
 - d'intensifier les relations entre les personnes;
 - d'améliorer les rapports professionnels;
 - de parvenir à une meilleure compréhension mutuelle.

À l'heure actuelle, le *Cadre européen commun de référence* et celui de *ALTE* sont **un système à six niveaux** :

Niveaux du Conseil de l'Europe	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Niveaux de ALTE	ALTE Niveau 1 (niveau initial)	ALTE Niveau 1	ALTE Niveau 2	ALTE Niveau 3	ALTE Niveau 4	ALTE Niveau 5

Les traits principaux de chacun des niveaux de *Cadre européen commun de référence* et de *ALTE* sont les suivants :

- Niveau A1 (initial ou de découverte)

Capacité élémentaire à communiquer et à échanger simplement des informations. Exemple : est capable de poser des questions simples au sujet d'un menu et de comprendre des réponses simples.

- Niveau A2 (Locuteur débutant ou de niveau élémentaire, dit, de survie)

Capacité à traiter une information directe et simple et à s'exprimer en contexte connu. Exemple : *est capable de participer à une conversation courante sur des sujets simples et prévisibles.*

- Niveau B1 (Locuteur intermédiaire ou de niveau seuil)

Capacité à s'exprimer de manière limitée dans des situations courantes et de traiter en gros une information inhabituelle. Exemple : *est capable de demander l'ouverture d'un compte en banque à condition que la démarche soit simple.*

- Niveau B2 (Locuteur indépendant ou de niveau avancé)

Capacité à atteindre la plupart de ses buts et de s'exprimer sur une variété de sujets. Exemple : *est capable de conduire des visiteurs et de faire une description détaillée d'un lieu.*

- Niveau C1 (Locuteur compétent ou de niveau autonome)

Capacité de communiquer en mettant l'accent sur ce qui compte en termes de pertinence et de sensibilité et à traiter des sujets inhabituels. Exemple : *est capable de répondre avec assurance à des questions inamicales et de garder son tour de parole.*

- Niveau C2 (Locuteur autonome ou de niveau de maîtrise)

Capacité de traiter des documents universitaires ou exigeants au plan cognitif et à savoir tirer avantage de la langue à un niveau de performance qui peut, à certains égards, être supérieur à celui d'un locuteur natif moyen. Exemple : *est capable de parcourir des textes pour en tirer l'information pertinente et en saisir l'essentiel en lisant presque aussi vite qu'un locuteur natif.*

Tableau n°1 : ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Échantillon 159 élèves: 79p/80s (1)	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - QUESTIONS
RIMAI E- COLLÈC E- LYCÉE De 6 ans	Α.- Γιατί επέλεξες να μάθεις (τα) γαλλικά; - Pour quelle(s) raison(s) as-tu choisi le français ?

	B.- Τα γαλλικά είναι έτσι όπως τα περίμενες; - Le français répond à tes attentes ?
	C.- Με τι θα μπορούσες να παρομοιάσεις τα γαλλικά; - Avec quoi pourrais-tu comparer le français ?
	D. - Πόσο καιρό νομίζεις ότι χρειάζεται να μιλάς «καλά» γαλλικά; - Combien faut-il de temps pour «bien» apprendre le français ?

Consignes :

Πρίν οι ερωτήσεις απαντηθούν από τα παιδιά κατά την διάρκεια του μαθήματος, οι ερωτήσεις γράφονται στον πίνακα για όλες τις τάξεις.

Στη συνέχεια, και πρίν οι ερωτήσεις απαντηθούν από τα παιδιά ο καθηγητής κάνει μια μικρή εισαγωγή στο επίκαιρο θέμα : Στις 02/12/2004 η Ελλάδα γίνεται μέλος της Γαλλοφωνίας (56 χώρες).

Avant que les enfants soient interrogés, toutes les questions sont écrites au tableau et expliquées par le professeur de français. Par la suite, le professeur annonce aux élèves que le 02/12/2004 la Grèce rejoindra la grande famille francophone, en adhérant, en qualité de membre associé, à l'Organisation Internationale de la Francophonie (56 pays).

Και αυτό για τους εξής λόγους / Les principales raisons de cette adhésion sont :

- - Οι ισχυροί φιλικοί και ιστορικοί δεσμοί μεταξύ των δύο χωρών.
- Les rapports amicaux et historiques entre les deux pays.
- - Η ιδέα της Γαλλοφωνίας υπηρετεί τις εξής αξίες :
την ελευθερία, την αλληλεγγύη, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την πολιτιστική
πολυμορφία και την πολυγλωσσία.
- À travers la référence à la langue française, la Francophonie représente la défense de la liberté,
de la solidarité, du respect des droits de l'homme, de la diversité culturelle et du plurilinguisme.
- - Όχι στην καθιέρωση της μονογλωσσίας.
- Pour éviter un monolinguisme généralisé en Europe qui verrait la marginalisation des autres

langues, y compris dans leur propre pays.

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE SUR LE FRANÇAIS VU PAR LES ÉLÈVES GRECS

Dès le début de cette entreprise, nous avons promis que les résultats de l'enquête ⁽²⁾ seraient présentés en ligne sur notre site. Quelques mois après son lancement, voici le rapport ⁽³⁾ établi en trois points. Il concerne les deux degrés d'enseignement en Grèce : Primaire et Collège-Lycée ⁽⁴⁾. Cette étude n'aurait pas pu se faire sans la participation effective des professeurs de FLE envers lesquels nous sommes reconnaissants :

A. Le français, seconde langue étrangère, est très apprécié par les tout-petits (6 à 12 ans). Plus des 55% de ces jeunes associent le français à la culture, à l'art, au savoir, et à un viatique très utile pour la vie. Le français satisfait leurs attentes et foisonne en images leurs représentations. De même, leur entourage familial et amical émet un avis très favorable à l'apprentissage du français. Souvent les parents (25%) interviennent dans le choix de leurs enfants pour la seconde langue en faveur du français, car ils ont eux-mêmes suivi des cours de français et sont très conscients de l'utilité multiple de cette langue.

Or, pour exprimer cette fougue intrinsèque, les jeunes de cet âge estiment qu'il leur faut seulement quatre ans pour «bien» apprendre le français. Ainsi, tout au long de ce premier apprentissage et avant de se présenter aux examens du DELF, le français requiert 75% des opinions positives.

B. Arrivés au collège (13 à 15 ans) ⁽⁵⁾, le choix et la passion pour la langue de Molière sont nettement manifestes. Maintenant, l'apprentissage est surtout orienté vers l'obtention de diplômes qui feront demain grande figure dans leur CV. Toutefois, le passage à des niveaux supérieurs de connaissance fait valoir les premiers propos «diffus et incertains».

Si le français est considéré comme langue utile pour la vie professionnelle, il est au même moment jugé un peu plus difficile que prévu et clairement plus difficile que l'anglais. D'ailleurs, pour atteindre un bon niveau de langue, il faut compter six ans minimum d'études. Le milieu familial est toujours favorable à l'apprentissage du français, d'autant plus qu'il estime indispensable l'acquisition de la certification de niveau DELF1.

C. L'attachement à la langue de Victor Hugo ne faiblit pas chez les lycéens (16 à 18 ans), même si la plupart ont choisi d'autres matières que le français ⁽⁶⁾. Ceux qui continuent à étudier le français (8 à 10%) ce sont souvent des élèves qui ont un très bon niveau de français comptant largement

dans leurs projets professionnels. Les autres estiment que le français est moyennement utile pour leur carrière; qu'il est plus difficile que prévu d'aller au-delà de DELF1; qu'il leur faut plus de 3 à 4 ans encore pour atteindre un bon niveau de français; que l'anglais est plus accessible...

Le français est associé souvent des secteurs de la vie tels que la culture, la science, l'art culinaire, le voyage, la musique... etc. *Parce que la langue française permet le «toucher» dans la diversité comme outil/moyen d'échange, d'expression, de reconnaissance et de respect de l'«Autre».*

Tableau n°2 : questionnaire + catégories de réponses

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ - QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE					
PRIMAIRE – COLLÈGE – LYCÉE De 6 ans à 17 ans	A. - Γιατί επέλεξες να μάθεις (τα) γαλλικά; - Pour quelle(s) raison(s) as-tu choisi le français ?				
	Catégories de réponses		Primaire	Collège	Lycée
	Langue -très- belle (culture, art,...)		55%	50%	29%
	Langue aimée par l'entourage (famille, amis,...)		25%	21%	16%
	Langue utile professionnellement (langue internationale)		19%	28%	34%
	Autre raison (choix comparatif, obligatoire,...)		1%	1%	21%
	B. - Τα γαλλικά είναι έτσι όπως τα περίμενες; - Le français répond à tes attentes ?				
	Oui, tout à fait		63%	64%	66%
	Oui, mais un peu plus difficile		17%	20%	28%
	Plus difficile que l'anglais		19%	12%	4%
	Autre raison (avis négatif,...)		1%	4%	2%
	C. - Με τι θα μπορούσες να παρομοιάσεις τα γαλλικά; - Avec quoi pourrais-tu comparer le français ?				
	Son, attitude, finesse, goût (musique, mélodie, chanson, poésie, culture, passion, sourire, vin, champagne,...)		48%	55%	57%
	Quelque chose de beau et unique (animal, pays, mode, voyage, bande dessinée, fleurs, cuisine, sport,...)		38%	29%	39%
	Personne de caractère prétentieux (avis négatif...)		14%	3%	4%
	Autre raison (comparaison : anglais, italien, espagnol,...)		-	13%	-
	D. - Πόσο καιρό νομίζεις ότι χρειάζεται να μιλάς «καλά» γαλλικά; - Combien faut-il de temps pour «bien» apprendre le français ?				
	De 6 mois à 2ans		43%	25%	10%
	De 3 ans à 5 ans		32%	34%	65%
	De 6 ans et plus		18%	29%	20%
Je ne sais pas (avis négatif,...)		7%	12%	5%	

Tableau n°3 : RÉPONSES-RÉSULTATS

Valeur %	CATÉGORIES DE RÉPONSES - RÉSULTATS		
Très important 50% ≤	- Langue (très) belle - Langue qui satisfait les attentes - Langue qui foisonne en représentations - Temps d'apprentissage : ≤2ans	- Langue (très) belle - Langue qui satisfait les attentes - Langue qui foisonne en représentations - Temps d'apprentissage : ≤5ans	- Langue utile professionnellement - Langue qui satisfait les attentes - Langue qui foisonne en représentations - Temps d'apprentissage : ≤5ans
Important 21%-49%	- Langue aimée par l'entourage - <u>Langue plus difficile que l'anglais</u> - Langue associée à qqch de beau + unique - Temps d'apprentissage : 3-5ans	- Langue utile professionnellement - <u>Langue plus difficile que prévu</u> - Langue associée à qqch de beau + unique - Temps d'apprentissage : 6ans +	- Langue utile professionnellement - <u>Langue plus difficile que prévu</u> - Langue associée à qqch de beau + unique - Temps d'apprentissage : 6ans +
Moyen 10%-20%	- Langue utile professionnellement - <u>Langue plus difficile que prévu</u> - Langue associée à un avis <u>négatif</u> - Temps d'apprentissage : 6ans +	- Langue aimée par l'entourage - <u>Langue plus difficile que l'anglais</u> - Langue associée à un avis positif - Temps d'apprentissage : 6ans +	- Langue choisi comparativement - <u>Langue plus difficile que l'anglais</u> - Langue associée à un avis <u>négatif</u> - Temps d'apprentissage : ≤2ans
Faible 0%-10%	- Langue choisie comparativement - <u>Langue difficile / avis négatif</u> - - - Temps d'apprentissage : avis négatif	- Langue choisie comparativement - <u>Langue difficile / avis négatif</u> - Langue associée à un avis négatif - Temps d'apprentissage : avis négatif	- Langue aimée par l'entourage - <u>Langue difficile / avis négatif</u> - - - Temps d'apprentissage : avis négatif
Écoles	PRIMAIRE	COLLÈGE	LYCÉE

Constats finals:

- a. Le français est une langue aimée et très appréciée.
- b. Le français est une langue qui satisfait les attentes et foisonne en représentations.
- c. Il est moyennement considéré comme une langue utile pour la vie professionnelle.
- d. Une langue qui semble être plus difficile que prévu pour plus d'un tiers d'élèves.
- e. Le temps consacré pour apprendre à bien parler le français n'excède pas les 5ans maximum.

Ce temps est plus court (3ans maximum) chez les plus jeunes.

Conclusion brève : Si le français est considéré comme une langue de culture, toutefois, il n'est pas perçu par les élèves comme une langue outil dans leur vie. D'ailleurs, le temps consacré à l'apprentissage du français pour le grand nombre se limite entre 2-5 ans maximum.

Tableau n°4 : ANNEXE

Quelques modèles généraux d'évolution du système grammatical chez des apprenants d'une nouvelle langue vivante*

Premier niveau :

- Ce sont les mots qui posent le plus de problèmes, car l'apprenant manque de vocabulaire, et la communication est fréquemment interrompue à cause de cette insuffisance;

- Les mots que l'apprenant possède sont simplement juxtaposés, sans qu'il se préoccupe des mots de liaison ni des changements à effectuer. Il est fréquent que les apprenants du français - langue seconde, par exemple, utilisent la racine du verbe ou le participe passé en « é » à toutes les personnes et à tous les temps, sans rapport avec le sens. Ainsi, « je joue », *« je joué », *« jé joué » représentent tout autant le présent, que le passé ou le futur. En fait, au cours des premiers stades, l'apprenant connaît très peu de verbes;

- L'apprenant aligne les énoncés dans l'ordre le plus facile. Par exemple, pour raconter une histoire, il raconte les événements dans l'ordre où ils se sont produits;

- L'apprenant compte beaucoup sur les efforts de son interlocuteur: il attend de l'autre qu'il lui suggère les mots manquants et fasse de gros efforts pour comprendre ce qu'il essaie d'exprimer.

Niveau intermédiaire :

- On observe un développement graduel de l'acquisition du système grammatical. Par exemple, pour le français langue seconde:

- L'apprenant exprime le présent de façon plus cohérente à l'aide de l'infinitif du verbe;

- Pour exprimer les actions passées révolues (au passé composé), il commence à employer un auxiliaire (il emploiera par exemple la forme « a » de « avoir » au singulier comme au pluriel) à côté d'une forme du verbe: par exemple, *nous a joué, *il a di;

- Il continue à exprimer les actions passées d'aspect « imparfait » (à l'imparfait) avec la racine du verbe;

- Il exprime correctement la négation à l'aide de « ne pas »;

- Il emploie d'ordinaire les pronoms objets des 1ère et 2ème personnes, mais en les plaçant après le verbe; il les omet à la 3ème personne.

Niveau avancé :

• Au fur et à mesure que l'apprenant avance, il maîtrise de mieux en mieux les différents aspects du système formel de la langue; ainsi, en français - langue seconde:

Pour tous les verbes, il construit le passé composé à l'aide des formes correctes de l'auxiliaire et du participe passé;

Après avoir d'abord utilisé correctement l'imparfait d'avoir et d'être, l'apprenant l'étend progressivement aux autres verbes;

- Il exprime les pronoms objets des 1ère et 2ème personnes sous une forme correcte, et à l'endroit voulu, mais à la 3ème personne, il continue fréquemment à les omettre.

*Source : ALTE

(¹). P=Primaire, S= Secondaire

(²). Enquête réalisée par questionnaire portant sur le thème: «le français vu par les élèves grecs» (primaire, collège-lycée).

(³). Le rapport est fondé sur un échantillon de 596 élèves et réparti sur les deux degrés d'enseignement.

(⁴). Bonjour les enfants 1. Méthode de français (FLE) à partir de 9/10 ans. Mai 2005. EDITIONS TEGOS.

(⁵). Depuis 1993, l'enseignement d'une seconde langue obligatoire au collège relève d'un choix personnel de l'élève. Celui-ci a la possibilité de choisir soit le français, soit l'allemand à raison de 3h/sem.

(⁶). Au lycée, la seconde langue n'est qu'une option parmi tant d'autres matières comme le théâtre, l'informatique, la civilisation européenne ou bien la philosophie et l'astronomie. Les lycéens ont le droit de choisir une seule matière.

Présentation du projet pédagogique intitulé « La colonie de vacances », Simulation Globale à visée interculturelle, assistée par les NTIC.

Résumé :

La Simulation Globale intitulée « la colonie de vacances » est un projet éducatif destiné à un apprentissage de la langue française en milieu scolaire. Ce projet pourrait constituer un support supplémentaire parallèle au manuel scolaire et contribuer à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire utiles aux citoyens de l'Europe Unie invités à vivre dans une société pluriculturelle. Il vise d'une part au développement de la compétence communicative en langue française et d'autre part à l'acquisition de la compétence interculturelle. Dans le même ordre d'idées, vu qu'il est activé et supporté par les nouveaux outils technologiques, on est fondé à dire qu'il vise aussi à l'acquisition de nouvelles capacités et aptitudes de la part de l'apprenant par rapport à l'usage de ces outils.

Mots –clés :

Simulation Globale, scénario pédagogique/éducatif, interculturel, approche anthropologique, NTIC, lieu-thème, identité-fictive, approche interculturelle.

1. Les Simulations Globales de leur genèse à nos jours

La technique de la Simulation Globale, une pratique pédagogique définie par Debysier comme «un protocole ou 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 (...) est susceptible de requérir » (Debysier, 1996, IV) a vu sa naissance dans les années 70 et son histoire est liée au BELC et particulièrement aux noms de Francis Debysier, J-M. Caré, P. Faugères et Ch. Estrade dont le travail était une sorte de réaction à des

ensembles méthodologiques déterminant à l'avance les contenus des cours. (Yaiche, Fr., 1996, 14).

En 1981 *Village*, Simulation globale généraliste, est initié par J.-C. Caré dans un stage d'été de Saint-Nazaire. Vers la fin des années 1980, les techniques de simulation ont été développées au profit de l'enseignement des langues étrangères au BELC, à la fois sous forme de réflexion théorique et de propositions concrètes d'activités dans la classe. Les simulations ont ouvert la voie à un projet plus ambitieux, celui des Simulations Globales. Dans les années 80-90, les Simulations Globales vont bénéficier peu à peu d'une reconnaissance de plus en plus large, ce qui a permis une production éditoriale importante, tout d'abord axée sur les Simulations Globales généralistes comme *L'immeuble* ou *Le cirque*, et puis sur les Simulations Globales spécifiques comme *La Conférence Internationale*, *L'Hôtel* et *l'Entreprise*. En 1996, Francis Yaiche dans son livre « *Les Simulations Globales, mode d'emploi* » annonce la naissance des nouveaux canevas d'invention des simulations globales: *L'autre planète, la simulation historique, La rue d' artisans et la Simulation à visée interculturelle*. (Yaiche, 1996, 15).

Aux cours des dernières années, les Simulations Globales ont évolué grâce à l'intégration des multimédias à l'enseignement. Chevalier estime que « les simulations langagières assistées par ordinateur constituent (...) l'apport le plus significatif du multimédia de formation linguistique à ce jour » et il remarque que quelques réformes sont constatées en ce qui concerne les activités qui « sont devenues plus séduisantes et plus à la mode mais en même temps, plus motivantes et plus attrayantes » en gardant leur profil et leurs caractéristiques de base. (Chevalier, in FDM 1997, 132). Plus récemment, François Mangenot a proposé de nouveaux canevas d'invention sur la pratique pédagogique des Simulations Globales et des nouvelles approches, surtout grâce à l'introduction des NTIC dans l'acte didactique. (Mangenot, 14/2 /2003).

2. Les caractéristiques de la Colonie de vacances

L'originalité de notre projet et sa différenciation par rapport aux Simulations Globales antérieures réside dans les points suivants : tout d'abord, l'usage exclusif des outils informatiques au cours de son exploitation et du développement du scénario de la *Colonie de vacances* garantit l'acquisition des nouvelles compétences techniques chez l'apprenant. Selon Vanel « l'ordinateur conduit les jeunes à porter un regard nouveau sur l'école et sur les méthodes d'acquisition des connaissances : accès à des nouvelles sources documentaires, échanges par chat, lecture de consignes, travail en autonomie ». (Vanel, 2000, 20) Mais le plus important est que l'introduction « des objets technologiques dans la mesure où ils constituent une *panoplie* censée dynamiser la *communication interculturelle* et la dimension humaine de l'enseignement des langues » (Calliabetso, 1995, 318) conduit à « un enseignement interculturel qui coordonne les

capitaux culturels de tous et respecte l'altérité en la considérant comme une richesse et une source d'une diversité féconde.» (Porcher in FDM 329, 34).

Ensuite, l'adoption d'une approche interculturelle où « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre *le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible* sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle » conduit au renforcement du rôle de l'école en ce qui concerne *la création de citoyens conscients, responsables et heureux* dans une Europe sans frontières, dans une Europe pluriculturelle où chacun doit sauvegarder son profil et sa culture.» (Cadre européen de référence, 2001, 83). Au cours de l'exploitation pédagogique de *la Colonie de vacances* le groupe-classe a l'occasion d'entrer en contact avec la réalité française et de participer à un voyage virtuel en territoire français sans quitter sa classe. Selon Zarate « la mobilité qu'elle soit virtuelle ou physique, a donc des incidences profondes sur les modes d'apprentissage. L'accès facilité à l'autre dans sa réalité virtuelle ou physique entraîne une diversification des lieux d'apprentissage, de l'environnement institutionnel. » (Murphy-Lejeune, 2003, FDM, 40).

Enfin, un autre point à remarquer est que la structuration du projet éducatif de la *Colonie de vacances* comprend deux parties. Dans *la première partie*, ce sont les apprenants qui agissent en tant qu'apprenants, en gardant leur propre identité. Ils construisent d'abord *le lieu-thème* pour y placer leurs héros fictifs et puis ils inventent *les identités fictives* de leurs héros.

La *deuxième partie* du projet comprend *cinq scénarios pédagogiques* différents, « cinq descriptions d'un cadre d'apprentissage traitant une unité d'apprentissage concrète (...) composée d'objectifs éducatifs, de principes pédagogiques et de pratiques de classe précises » (Damaskou, 2002, Textes parallèles, 1) qui se succèdent et grâce auxquels le scénario global de la Colonie de vacances devient d'une part, de plus en plus épais et exigeant en capacités et compétences, et d'autre part, plus attrayant et plus propice à des activités qui favorisent la réussite des objectifs visés.

3. Les objectifs généraux de la Simulation globale la Colonie de vacances

En prenant en compte la constatation de Yaiche sur le fait que la Simulation globale peut être utilisée de façon privilégiée en deux situations « avec des objectifs linguistiques et pour la formation aux relations humaines » (Yaiche, 1996, 12) nous essayons de tracer les lignes directrices de notre projet et de fixer des objectifs bien précis qui constitueront les piliers de construction et de déroulement de celui-ci.

Notre objectif est qu'à la fin de l'exploitation du projet éducatif *la Colonie de vacances* l'apprenant aura acquis *des compétences langagières* qui lui permettront de :

- Comprendre des textes rédigés essentiellement dans la langue courante.
- Comprendre la description d'évènements et l'expression des sentiments.

- Faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue apprise est parlée.
- Prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne.
- Raconter brièvement une histoire.
- Donner les raisons et explications d'un choix personnel.
- Écrire un texte simple, cohérent sur des sujets qui l'intéressent particulièrement.
- Écrire une lettre personnelle pour décrire des expériences et impressions.

De même il aura acquis *les aptitudes et savoir-faire interculturels* fixés de sorte à être capable :

- d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère.
- de reconnaître et utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture.
- de jouer le rôle du médiateur entre de sa propre culture et la culture étrangère.
- d'aller au-delà des relations superficielles, stéréotypées.
- de développer les capacités et les aptitudes spécifiques qui lui permettront de gérer ses expériences interculturelles en situation de mobilité effective.

En plus, il aura acquis des savoir-faire et des capacités relatives à la manipulation des outils d'informatique. Il sera capable de :

- se documenter sur Internet et à partir de cédéroms,
- sélectionner des informations en fonction de l'objectif à atteindre et les gérer,
- travailler en autonomie pour construire ses propres productions,
- réagir à des situations de communication authentique orale ou écrite (courrier électronique, forums, news groupes).

4. Le profil de la Simulation globale la *Colonie de vacances*.

La Colonie de vacances est une Simulation globale réaliste, une « reproduction inspirée de la réalité » (Yaiche, 1996, 65) et elle constitue un environnement éducatif idéal pour l'aspect interculturel de la langue. Elle peut être élaborée par des jeunes apprenants de niveau moyen au cours de 30 à 40 séances de 45 min. La combinaison réussie d'une *approche interculturelle* d'une part, et d'autre part d'une *approche anthropologique* «centrée sur les questions de la culture sous l'angle des réalités quotidiennes (la vie de tous les jours, les habitudes, les attitudes et les comportements des Français et des Grecs) avec une *approche comparative*, amène l'apprenant à prendre conscience de sa propre culture, de son identité et par la suite à s'ouvrir aux autres en leur accordant le droit à la diversité. » (Calliabetso, 1995, 270).

Les unités thématiques intégrées au scénario sont inspirées de la thématique proposée par *le Cadre européen pour les langues* et sont les suivantes : caractérisation personnelle, environnement, maison, vie quotidienne, congés et loisirs, voyages, relations avec l'autre, achats, nourriture, services, lieux.

Des contenus linguistiques comme des textes, listes de vocabulaire, matrices de lettres et de cartons d'invitation ainsi que des contenus culturels voire des documents authentiques actuels tirés de la Toile tels que des chansons, photos, articles, annonces publicitaires, dépliants sont proposés. En bref, nous avons voulu y intégrer « tout ce qui pourrait peser sur la formation de l'apprenant en tant qu'individu, aussi bien que des éléments donnés de nature sociale, censés contribuer à une formation générale. » (Proscoli, 1999, 130). Des activités de caractère interactif sont proposées vu que l'élaboration du présent projet pédagogique « permet en outre de concevoir des tâches impliquant des interactions entre pairs, selon le principe que les interactions couronnent fortement les acquisitions. » (Mangenot, 1997, FDM, 79). Plusieurs jeux de rôles sont prévus également pour chaque étape du canevas de *la Colonie de vacances* au cours desquels la langue devient un instrument de communication réelle et fertile. L'enseignant peut rendre plus facile la réalisation d'une activité en apportant à l'apprenant « de nombreuses matrices, en appui d'activités d'expression, dans toutes les phases d'une Simulation globale : matrice de portraits, d'identités et biographies, de lettres, de slogans publicitaires etc. » (Yaiche, 1996, 129). Nous aimerions aussi proposer « des productions romanesques sous la forme collective d'un roman d'amour ou d'une aventure, d'un roman policier ou historique ou de manière individuelle comme un journal intime. » (Caré, 1995, 159).

Tous les supports utilisés pour la réalisation de notre projet sont tirés de la Toile qui « constitue en effet une espèce de centre de documentation virtuel, sans arrêt enrichi, remis à jour et amélioré, dans lequel l'enseignant peut aller chercher toutes sortes de documents pour sa classe. » (Lancien, 1997, FDM, 117).

5. Les étapes de la Colonie de vacances

La *Colonie de vacances* comprend les étapes citées ci-dessous

5.1. Première étape : établir le lieu-thème

Le lieu –thème de la « Colonie de vacances » est un espace commun, une aire de projection de l'imaginaire collectif permettant l'expression des représentations des situations imaginées par lesquelles on cherche à échapper à la réalité. Caré caractérise la Simulation globale comme « une fiction, non une feinte ou un simulacre, mais une véritable création. Les participants ont le pouvoir démiurgique des inventeurs des mondes. Que le modèle de départ soit, par choix, réaliste ou plus imaginaire, ils créent tout, le décor, les personnages, les événements... » (Caré, 1995, 160).

Les apprenants, après avoir baptisé leur Colonie, choisissent le lieu de son implantation, construisent les locaux, équiper les installations et chacun agit spontanément, selon son goût et selon son style, en découvrant ainsi ses capacités et ses talents. Ensuite ils inventent *l'identité de la Colonie*, indispensable pour procéder à la planification des activités qui vont se dérouler pendant la pratique pédagogique. En s'impliquant dans des discussions et dans des négociations, ils arrivent enfin à établir le profil de « la Colonie de vacances » et de l'illustrer sur l'écran de l'ordinateur et, par la suite, sur papier.

5.2. Deuxième étape : la construction des identités fictives

Construire des identités fictives consiste à mettre entre parenthèses son identité réelle pour se glisser dans la peau d'un personnage que l'on va incarner, animer.

La distribution des identités fictives peut se faire au hasard. Les personnages s'animent et se mettent en action dans un lieu fictif comme s'ils étaient des autochtones. « À chaque rôle correspond un comportement, un discours et aussi une attente de rôle à savoir le comportement que les autres attendent d'une personne assumant ce rôle. » (Carlo, 1998, 49).

5.3. Troisième étape : l'animation de la Colonie de vacances

Après le choix et l'identification du lieu et des identités fictives l'aventure commence. Les apprenants « décident alors de partir à la découverte du quartier, (...) des villages voisins, (...) voire d'abandonner leur lieu de cocooning. On y retrouve toujours le double désir d'implication et d'indépendance. » (Yaiche, 1996, 71). Ils inventent des scénarios, assument des rôles et ils se mettent en action. Il est aussi conseillé d'établir *un sociogramme de la colonie* qui aidera les apprenants à tisser les scénarios et prévoir les interactions sociales.

5.4. Quatrième étape : événements qui animent la Colonie de vacances

Au cours de la quatrième étape du projet les apprenants sont invités à inventer plusieurs *événements et incidents* qui auront lieu dans le cadre pédagogique *de la Colonie de vacances*. Il s'agit des faits autour desquels se sont tissés *les scénarios pédagogiques* qui structurent la Simulation globale tels qu'une excursion aux environs, une dégustation, une compétition sportive, une soirée de clôture. De cette façon, le squelette du canevas d'inspiration de la Simulation globale *la Colonie de vacances* se met en place. Celui-ci peut devenir de plus en plus épais tout au long de la pratique pédagogique par l'ajout de nouveaux événements, de nouveaux incidents ou encore de nouvelles identités fictives.

5.5. La Fin de La Colonie de vacances

Après un long voyage d'une quarantaine d'heures dans un monde où la fiction et la réalité s'entrelacent de façon dynamique, la Simulation globale arrive à la fin. Il est conseillé de laisser les apprenants inventer la fin de leur « aventure ». En tout cas, une fin heureuse serait l'apogée de la pratique didactique.

6. Grille indiquant la relation entre les étapes et les unités didactiques de la simulation globale

ÉTAPES	UNITÉS
1. Le lieu-thème de la Colonie de vacances	1. Notre Colonie de vacances « Les Amis du Monde »
2. Les identités fictives	2. Les campeurs francophones
3. Animation de la Simulation globale <i>Les scénarios pédagogiques</i>	3. « On se connaît mieux » 4. « Découverte de la région » 5. « Dégustation des plats exotiques » 6. « Vive les sportifs » 7. « Soirée de Clôture »

7. Contenus de la « Colonie de vacances »

UNITÉS	GRAMMAIRE	FONCTIONS DE LANGAGE	ASPECT CULTUREL	ASPECT INTERCULTUREL
1. Notre Colonie de vacances « Les Amis du Monde »	comparatifs, les expressions de lieu	décrire un lieu, se situer dans l'espace, exprimer sa satisfaction	Découverte des régions de la France	Les camps de vacances en Grèce
2. Les campeurs francophones	Adjectifs de nationalité, qualificatifs, de, à	Se présenter, S'identifier Décrire qqun	Pays francophones, Vacances de jeunes	Les vacances préférées des Grecs
3. «On se connaît mieux »	Imparfait, Passé Composé	Parler de sa vie, Décrire un lieu, Raconter des faits	Loisirs des Jeunes francophones	Loisirs des jeunes Grecs
4. « Découverte de la région »	Impératif, Voix passive	Demander des informations,	Découverte de la région Rhône-Alpes	Célèbres sites touristiques en

		Donner des informations, Exprimer des appréciations		Grèce.
5. « Dégustation des plats exotiques »	Conditionnel Pr., Je voudrais+inf, J'aimerais+inf.	Exprimer des préférences, Écrire une recette de cuisine	La cuisine française et la cuisine de la francophonie	La cuisine grecque, plats traditionnels
6. « Vive les sportifs »	Subjonctif Pr. (formes simples) Il faut que+Subj. Pron. démonstr. Celui, celle, ceux, celles	Féliciter qqun écrire un article de presse Écrire une biographie	Les sports	Les sports nationaux des Grecs, Jeux Olympiques
7. « Soirée de Clôture »	expressions de cause, de but, de concession.	Annoncer qqch, Offrir qqch à qqun, Remercier qqun, faire des promesses	La musique française	La musique préférée des jeunes Grecs

Conclusion

Le rôle de l'enseignant qui entreprend l'exploitation d'une Simulation globale assistée par les NTIC change. Il devient plus exigeant bien que celui-ci ne participe aux simulations qu'à de très rares exceptions. Il reste l'observateur inlassable du jeu qui se déroule devant ses yeux.

- Il prévoit et organise le matériel multimédia indispensable, toujours en rapport direct avec les objectifs de l'acte didactique.
- Il aide les apprenants à la manipulation des outils informatiques et il trouve des solutions aux problèmes techniques rencontrés.
- Il propose des supports multimédias utiles à la recherche des informations et à la réalisation des activités.

L'apprenant devient metteur en scène et acteur dans l'acte didactique. C'est le grand gagnant de cette pratique pédagogique innovatrice du fait que celle-ci est centrée sur lui et vise à son épanouissement personnel, en l'incitant à passer à l'action.

- Il s'implique de façon dynamique à son apprentissage ;
- Il n'a plus peur des sanctions et de l'évaluation ;
- Il se dirige vers l'autonomie ;
- Il développe une personnalité plus riche et plus complexe ;
- Il découvre sa capacité à s'ouvrir à des cultures nouvelles ;
- Il connaît l'Autre et de cette façon, il se connaît lui-même ;
- Il se débarrasse des préjugés et des stéréotypes ;
- Il est directement engagé dans son apprentissage.

Les apports de la mise en pratique de la Colonie de vacances en milieu scolaire.

Du point de vue pédagogique : Les apprenants dépassent leur méfiance et leur indifférence en ce qui concerne les cours de langues étrangères en milieu scolaire. Grâce à l'introduction des NTIC, les Simulations globales sont devenues plus attrayantes, plus réalistes et favorisent le développement de la compétence communicative chez les jeunes apprenants.

Du point de vue psychologique : Le cadre proposé par la Colonie de vacances est sans doute un lieu de détente et d'épanouissement personnel où l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère n'est plus une corvée mais un plaisir.

Du point de vue politique : L'interculturel induit par la rencontre d'autres cultures, prépare les apprenants à être les citoyens multiculturels et tolérants de l'Europe Unie.

Bibliographie

- Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes, Strasbourg.
- Calliabetos-Coraca P., 1995, La didactique des langues de l'ère A-scientifique à l'ère scientifique, Athènes, Ed.Eiffel.
- Caré J.-M, F., Debyser, 1995, Simulations Globales, Paris, BELC, (multigraphié) -nouvelle édition 1995, Paris, CIEP.
- Carlo De M., 1998, L'interculturel, Paris, Clé International.
- Chevalier Yv., et al , Juillet 1997, Vers une conceptualisation des apprentissages assistés?. FDM, Recherches et Applications, 132-137, Vanves, Hachette Edicef.

- *Damaskou M., 2002 , Le scénario : une nécessité pour l'exploitation pédagogique efficace des multimédias. Textes parallèles, GAL62, 1-4, Patras, EAP.*
- *Debyser F., 1996, L'Immeuble, Simulations Globales, Paris, Hachette*
- *Lancien Th., Juillet 1997, « Internet et l'enseignant : de l'information à la formation partagée » dans FDM, Recherches et Applications, pp.117-118, Vanves, Hachette Edicef*
- *Porcher L., 2003, Interculturels : une multitude d'espèces, FDM , n.329, 33-36, Paris.*
- *Proscolli A, 1999, « Différencier les composantes de FLE pour optimiser l'apprentissage », Patras, EAP.*
- *Mangenot, Fr., Juillet, 1997, Langue et Simulations, FDM 1997, Recherches et Applications, 73-77, Vanves, Hachette Edicef.*
- *Mangenot Fr.2003, [consulté le 18 février 2003], Liste de liens FLE , disponible sur :*
- *http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/liens.htm*
- *Murphy-Lejeune, Fr., G., Zarate, Juillet 2003, L'acteur social pluriculturel : évolution politique, position didactique, FDM, Recherches et Applications, 32-46, Paris, CLE International, FIPF.*
- *Vannes Th., 2002, Guide du Cybercours, Paris, Didier.*
- *Yaiche Fr., 1996, Les Simulations Globales, modes d'emploi, Paris, Hachette.*

*Aspects de la compétence lexicale en L2 : approche analytique
vs approche holistique. Un point de vue psycholinguistique*

Résumé :

Certains modèles de description de la compétence lexicale en L2, adoptant une approche analytique, considèrent que chaque unité lexicale comporte plusieurs aspects que l'apprenant doit connaître pour être évalué comme compétent en matière de vocabulaire. Parmi ces aspects, on distingue plus particulièrement ceux qui relèvent de la forme, du sens et de la syntaxe. Traditionnellement, différents tests d'évaluation existent dans le but d'évaluer tel ou tel aspect de la compétence lexicale (cf. le test à choix multiple, la traduction L1-L2, etc.). L'inconvénient de cette conception est que les mots sont considérés individuellement et que chaque aspect de la compétence lexicale est également évalué séparément. Dans cet article nous présenterons quatre tests d'évaluation, relativement récents ; la thèse sous-jacente étant que l'évaluation de la compétence lexicale, au lieu de se confiner à une simple accumulation de connaissances des différents aspects qui composent le mot, peut, au contraire, être envisagé comme une capacité plus globale à effectuer des connections entre des pans entiers d'items lexicaux de la L2.

Mots-clés :

Vocabulaire, L2, enseignement/apprentissage, lexique mental, compétence lexicale, caractéristiques du mot, étendue, organisation, interconnectivité, test.

Introduction

La compétence lexicale n'a pas toujours été considérée comme elle le méritait par la didactique des langues. Nous rappellerons ici trois dates. Dans les années 60, sous l'influence du structuralisme en linguistique, la didactique ayant tournée ses préoccupations sur les systèmes clos de la langue (essentiellement la morphologie et la

syntaxe), les items lexicaux sont rigoureusement sélectionnés en fonction de la règle structurale à enseigner. Autrement dit, comme le souci des didacticiens est la structure, on utilise un vocabulaire limité pour éviter les complications inhérentes à une plus grande variété lexicale. Le même lexique pauvre revient souvent avec l'introduction de nouvelles structures. Pour tard la louable volonté du *Threshold Level* (1975) et du *Niveau Seuil* (1976) de donner la priorité aux besoins des apprenants a également abouti au désintérêt pour le vocabulaire qui reste réduit et captif des actes de parole. On continue à propager ainsi dans l'ère communicative l'idée qu'il fallait enseigner aux apprenants à se débrouiller avec peu de mots. Il est par ailleurs symptomatique que lors de la parution du célèbre article de Canale et Swain (1980), qui pose les jalons de la compétence communicative, la compétence lexicale n'y figure pas en tant que composante à part entière. Les connaissances lexicales sont ainsi comprises dans la compétence grammaticale définie comme la compétence « incluant la connaissance d'éléments lexicaux et de règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique de la phrase et de la phonologie ».

La compétence lexicale est pourtant au cœur de la maîtrise d'une langue seconde ou étrangère (L2). Apprenants, enseignants et locuteurs natifs accordent tous une place centrale au lexique. Les apprenants y voient leur plus grand défi. Les études sur les stratégies de communication confirment que l'apprenant, dans sa tentative de se faire comprendre oralement, se préoccupe surtout du vocabulaire. Par ailleurs l'aide que l'apprenant risque de demander à son interlocuteur est le plus souvent de nature lexicale. Les lacunes lexicales continuent à perturber l'apprenant même au niveau avancé, une fois que le code phonologique et les règles de grammaire sont acquis (Kelly, 1991). Les enseignants observent également que le manque de vocabulaire constitue l'obstacle le plus important dans le progrès des apprenants aussi bien en production qu'en compréhension (Nation, 1982).

L'apprentissage du vocabulaire : un processus complexe

Lorsqu'on aborde la question de l'apprentissage du vocabulaire, deux grands principes doivent être pris en considération. Premièrement, apprendre les mots d'une langue est une tâche virtuellement *infinie*. Comme le fait remarquer William Mackey (1972, 105), le lexique est un ensemble « si volumineux qu'il est presque illimité, si bien que personne ne peut se vanter de connaître tous les mots de sa langue ». Deuxièmement, les mots ne s'apprennent pas d'un seul trait : ils semblent plutôt être assimilés lentement avant d'être solidement ancrés dans la mémoire. Apprendre le vocabulaire est donc aussi un processus *graduel*.

Certains auteurs (Richards, 1976 ; Nation, 1982 ; Laufer, 1994), préoccupés par des questions de l'apprentissage du vocabulaire en L2, se sont penchés plus spécifiquement sur le caractère graduel des connaissances lexicales. Ils fournissent des

modèles de la compétence lexicale dans lesquels cette dernière est décrite comme l'accumulation de connaissances des différents aspects qui composent le mot. Ces aspects concernent essentiellement la forme, le sens et l'emploi des unités lexicales qu'on évalue traditionnellement par l'intermédiaire des tests à choix multiple ou de traduction L1-L2. Mais que signifie plus spécifiquement connaître un mot ?

Aspects de la connaissance lexicale

Connaître un mot signifie être capable de le reconnaître comme tel quand on l'entend et être capable de le prononcer pour qu'il soit compris comme tel. Cela signifie aussi pouvoir le reconnaître à l'écrit et savoir l'écrire correctement. L'apprentissage des formes écrites des mots dépend aussi bien de la L1 que de la L2. Ainsi l'utilisation du même système graphique dans les deux langues, la régularité du système graphique de la L2 ainsi que la connaissance des formes orales des mots de la L2 par les apprenants sont des facteurs importants.

Lorsqu'on apprend un mot, on apprend aussi bien les règles qui nous permettent de construire les différentes formes du même mot que celles qui nous permettent de construire d'autres mots à partir de celui-ci. Ainsi les formes fléchies d'un mot aussi bien que ses dérivés peuvent faire partie de la connaissance qu'on a de ce mot (ex. *coiffe* : *coiffer*, *coiffeur*, *coiffure*).

Du point de vue sémantique, connaître un mot signifie généralement connaître son sens le plus courant. Mais un mot, un vocable, plus précisément, connaît le plus souvent nombre d'acceptions. Connaître un mot inclut donc connaître plusieurs de ses sens. Les aspects sémantiques de la connaissance lexicale peuvent également inclure la connaissance des nuances sémantiques d'un mot donné par rapport à d'autres mots de la langue. Il s'agit alors de savoir faire la distinction parmi les divers membres de séries partiellement synonymiques. Enfin la véritable connaissance lexicale implique aussi la maîtrise des connotations lexicalisées qui sont attribuées à un mot donné.

Afin d'employer correctement un mot il faut connaître sa catégorie grammaticale ainsi que les structures syntaxiques qui l'actualisent. Autrement dit, il faut connaître la façon dont un mot peut être employé dans la phrase, dans quel ordre, avec quelle préposition, etc. Connaître un mot signifie connaître son entourage lexico-sémantique privilégié. Un des problèmes de l'apprentissage du vocabulaire de la L2 réside justement dans la difficulté de se souvenir de ce qui va avec quoi. Si le locuteur natif connaît les probabilités de rencontre de tel mot avec tel autre, en L2 les collocations sont une difficulté qui persiste même chez les apprenants de niveau avancé.

Diverses contraintes peuvent intervenir dans l'emploi d'un mot dont on doit tenir également compte en réception. Ainsi, étant donné que l'emploi des mots subit les contraintes du registre, la connaissance d'un mot inclut la connaissance des registres dans lesquels ce mot peut s'inscrire. Les contraintes du registre, généralement indiquées

dans les dictionnaires, peuvent être d'ordre géographique, stylistique, situationnel ou de code. Par ailleurs, la fréquence avec laquelle un mot donné s'emploie dans le discours est un autre aspect de la connaissance lexicale. Ainsi un emploi excessif de mots peu courants peut avoir des effets comiques (cf. *domicile* pour *maison* ou *disciple* pour *élève*). Dans ce sens l'emploi systématique d'un mot ami (cf. *commence* à la place de *begin* ou *start* en anglais par un francophone) peut paraître peu naturel et probablement maladroit aux yeux d'un locuteur natif. Enfin les contraintes culturelles existent aussi (*gros* et *vieux* sont des adjectifs qu'on doit manipuler avec précaution en français mais pas nécessairement dans d'autres langues-cultures).

Vers une approche holistique de la compétence lexicale

Nous venons d'évoquer sept aspects de la connaissance lexicale : (la forme orale, la forme écrite, les parties du mot, le sens, les fonctions grammaticales, les collocations et les contraintes d'emploi). Cette conception analytique de la compétence lexicale fait apparaître la nature multi-dimensionnelle du mot. On part ainsi d'une représentation riche du vocabulaire, ce qui ne peut qu'être bénéfique dans une optique d'enseignement/apprentissage d'une L2 des faits lexicaux. On peut cependant se demander si ce point de vue est le meilleur possible pour faire évoluer l'idée de la compétence lexicale, son enseignement et son évaluation.

En effet, l'inconvénient de cette approche est que les mots sont considérés isolément sans que l'on puisse rendre compte de la compétence lexicale des apprenants dans son ensemble. Par ailleurs, chaque aspect de la compétence lexicale risque également d'être évalué séparément. Et étant donné la multitude des facettes du mot, seul un petit nombre d'items lexicaux peut être évalué à la fois. En appliquant le modèle analytique et à supposer que l'on puisse tester chaque aspect du mot avec un seul item, il nous faudrait administrer sept items différents pour évaluer chaque mot dans sa totalité. Pour tester 50 mots, il nous faudra d'emblée un test d'au moins 350 items. La tâche d'évaluation prend vite des dimensions démesurées.

La question se pose alors de savoir si une autre façon de faire ne serait pas plus apte à évaluer les connaissances lexicales. Y a-t-il une dimension de la compétence lexicale capable de rendre compte de cette dernière dans son ensemble ? Il est vrai que si évaluer l'ensemble des connaissances d'un système clos comme la grammaire est possible, le lexique se heurte à une difficulté intrinsèque, à savoir son immensité. Par le passé on a souvent évoqué le caractère « ouvert » du lexique pour justifier le désintéressement pour le vocabulaire en didactique des langues. Mais le lexique est loin d'être un ensemble chaotique, ou pour reprendre l'expression de Harris, un simple « sac de mots ».

Selon Paul Meara, plutôt que de mettre l'accent sur les différents attributs du mot, il serait intéressant de considérer le vocabulaire de l'apprenant comme un ensemble

intégratif et non comme une succession de quelques traits disparates. La compétence lexicale peut ainsi être décrite en termes d'un petit nombre de dimensions que l'on peut mesurer facilement, malgré la complexité des faits lexicaux. Pour cet auteur ces dimensions, capables de nous informer sur la compétence lexicale globale d'un apprenant sont l'étendue et l'organisation.

L'étendue comme dimension de la compétence lexicale

Le nombre de mots connus est une dimension fondamentale de la compétence lexicale. Toutes choses égales, quelqu'un qui connaît beaucoup de mots lit mieux, comprend mieux et utilise mieux la langue. A première vue cet aspect de la compétence lexicale peut paraître facile à évaluer. Il suffit de demander aux sujets testés de nous dire s'ils connaissent ou non tel ou tel mot. Mais comment garantir la fiabilité de leurs réponses ? Le risque que quelqu'un triche ou surestime ses connaissances lexicales existe.

Vers la fin des années 80, Paul Meara et Barbara Buxton ont élaboré le « Test oui/non » (*Yes/No Test*) qui permet de contrôler cette éventualité. Ils proposent un test de 60 mots parmi lesquels une vingtaine sont des pseudo-mots, morphologiquement bien formés pour ressembler à des mots de la langue qu'on teste (ex. pour le français *étouillage*, *ornir*, *romptant*, etc.). La consigne invite les sujets à dire lesquels de ces items leur sont connus. S'ils cochent un certain nombre de pseudo-mots, cela veut dire qu'ils ne connaissent pas si bien que cela les mots réels qu'ils disent connaître. Dans ce cas on applique un calcul mathématique pour déduire le pourcentage des mots réellement connus. Ce test permet d'évaluer rapidement (il prend à peine quelques minutes) des pans entiers de vocabulaire. De plus, il est facile à construire puisqu'il ne demande pas de standardisation sophistiquée (contrairement aux tests à choix multiple par exemple). On peut opter pour la forme classique (papier-crayon) ou bien électronique (devant l'écran d'ordinateur) et ce test se prête bien à tous les niveaux (débutant, intermédiaire, avancé).

Dans les années 90, Paul Nation proposera son « Test de niveau de vocabulaire » (*Vocabulary Levels Test*). C'est un test à choix multiple complexe et standardisé, qui évalue les mots en tenant compte de leurs fréquences préétablies dans des corpus lexicaux. Il comporte les niveaux suivants :

- a) les niveaux de 2 000 et de 3 000 mots, qui contiennent les mots de haute fréquence ;
- b) le niveau académique, qui représente un type spécifique de vocabulaire spécialisé ;
- c) le niveau de 5 000 mots, à la frontière entre les mots de haute et basse fréquence ;

d) le niveau de 10 000 mots, qui contient les mots de basse fréquence.

Lors de ce test, on demande aux sujets testés d'identifier les sens de trois mots parmi les six donnés pour chaque item en écrivant le chiffre du mot approprié à côté du sens donné. L'exemple suivant a été adapté en français. L'item (a) provient de la liste de 3 000 mots établie par Nation pour l'anglais ; l'item (b) provient de la liste de 5 000 mots :

(a)

1. entraîneur
2. chéri
3. écho _____ morceau mince et aplati coupé de quelque chose
4. intérieur _____ personne très aimé
5. opéra _____ son qui revient
6. tranche

(b)

1. cirque
2. jungle
3. candidature _____ discours donné par le prêtre dans une église
4. sermon _____ siège sans dos ni accoudoirs
5. tabouret _____ instrument musical
6. trompette

Pour répondre correctement, il suffit, on le voit, d'avoir même une idée vague du sens des mots concernés. Selon Nation (1990, 262) cependant, les chances de deviner sont faibles et les scores des élèves peuvent être considérés comme une bonne approximation de la proportion des mots du test qu'ils connaissent. A condition de connaître les fréquences des mots, ce test est donc considéré comme approprié pour placer les apprenants ainsi que pour diagnostiquer leurs lacunes lexicales.

Les deux modes d'évaluation que l'on vient de voir rapidement doivent affronter une critique importante du fait qu'ils n'évaluent que la reconnaissance passive des items. En effet, lors du test oui/non on ne demande qu'une chose aux sujets testés : dire si une suite grapho-phonémique est un mot ou non. Une sorte de *sine qua non* de la connaissance lexicale. Et lors du test de niveau, on est un pas en avant puisqu'on demande de lier le bon sens à la bonne forme.

On peut cependant soutenir que ces tests font plus qu'ils n'en ont l'air. Imaginons qu'un locuteur a un large vocabulaire dans sa L1. Il est difficilement soutenable que cette personne ne soit pas capable d'utiliser ces mots correctement lorsqu'il parle ou lorsqu'il écrit (toutes proportions gardées bien sûr). Autrement dit, les circonstances qui font que quelqu'un possède un large vocabulaire font également que d'autres informations concernant le lexique soient acquises. Si on arrive à estimer grâce à ces tests que tel ou tel apprenant a un large vocabulaire, on peut supposer que la qualité de ses connaissances ne fait pas trop défaut. Le fait que ces tests se confinent à la reconnaissance passive et ne demandent pas aux sujets une démonstration de leur connaissance n'exclut pas de capacités plus actives ou plus subtiles.

L'organisation comme dimension de la compétence lexicale

Une fois qu'on a assimilé un vocabulaire suffisamment grand (2000-3000 mots), c'est l'organisation qui prend le relais et devient l'aspect le plus important de la compétence lexicale. La recherche en psycholinguistique montre que les mots sont intimement liés les uns aux autres. Connaître un mot signifie donc aussi être capable de le lier à d'autres.

Le degré d'organisation lexicale est en effet un facteur déterminant de la connaissance que l'on peut avoir par rapport à un mot et de la rapidité avec laquelle on arrive à le récupérer et l'extraire du lexique mental. Trouver un mot dans le lexique mental peut être envisagé comme trouver son chemin dans un réseau complexe où certains liens sont plus forts que d'autres. Pour les mots qui sont bien connus le chemin est facile à trouver et on voyage rapidement. Mais pour les mots qu'on utilise seulement occasionnellement, les chemins sont étroits et mal éclairés. Dans le même temps de nouveaux tunnels se creusent perpétuellement, étant donné le caractère infini et graduel des connaissances lexicales (Aitchison, 1994).

Si l'on arrive à décrire et à mesurer de façon appropriée cette organisation, on aura probablement trouvé la façon d'évaluer les connaissances lexicales d'une personne dans son ensemble. Etant donné qu'on ne peut pas tester tous les mots du lexique mental, trouver une seule dimension qui donne une indication de la connaissance générale est une voie très intéressante.

C'est par l'intermédiaire des tests d'associations lexicales que les psycholinguistes découvrent l'interconnectivité des mots dans le lexique mental. Lors de ce test on fait entendre un mot aux sujets testés et on leur demande de répondre le plus rapidement possible par les premiers mots qui leur viennent à l'esprit. On observe ainsi que les réponses fournies appartiennent presque toujours au même champ sémantique que le mot de départ. Personne ne répond par exemple *clou* ou *pince* à *aiguille* même s'ils sont aussi des outils pointus. La majorité répond par un mot relatif à la couture comme *fil*, *épingle* ou *coudre* (Aitchison, 1994). Les items concernant la couture et par extension

les mots ayant des liens sémantiques sont vraisemblablement stockés ensemble permettant ainsi de passer rapidement de l'un à l'autre.

Parmi les liens sémantiques on observe plus particulièrement la co-ordination (*sel-poivre*), l'antonymie (*sec-humide*), l'hétéronymie (*pomme-pêche*), la collocation (*eau salée, rouge vif, filet à papillon*), la superordination (*couleur-rouge*), la synonymie (*vélo-bicyclette*). Les réponses paradigmatiques (par co-ordination) et les réponses syntagmatiques (par collocation) semblent être les liens les plus forts dans le lexique mental en ce sens que les réponses sémantiques sont les réponses les plus fréquentes chez les adultes.

Un mot peut être lié à plusieurs autres. Différentes connexions plus ou moins fortes pour le même mot existent aussi bien sûr. Ainsi les dix réponses les plus communes à *beurre* sont : *pain, jaune, mou, gras, aliment, couteau, œufs, crème, lait, fromage*. Ces réponses représentent différents types de lien: le *beurre* se mange généralement avec du *pain, jaune* et *mou* le décrivent, tandis que *crème, œufs, lait* et *fromage* appartiennent à la même famille alimentaire.

Enfin les mots non seulement sont regroupés dans des champs sémantiques mais chaque champ sémantique a de multiples liens avec d'autres puisque chaque mot entre en relation avec d'autres appartenant à divers champs. L'idée d'un immense réseau lexical où tout se tient se dessine et, étant donné le nombre de mots que la mémoire peut contenir, cette organisation est tout à fait plausible pour faciliter le fonctionnement de la mémoire dans le travail du stockage et de la récupération des mots.

Les associations témoignent aussi de la qualité de la structuration du lexique mental. Si les adultes fournissent des réponses sémantiques, les enfants dont les connaissances lexicales sont moins bien développées ont tendance à donner des réponses phonologiques (*œuf-bœuf-veuf*). Le type de réponses et les réponses tout court changent avec la maîtrise de la langue. Comme avec d'autres aspects du lexique, ces liens formels ne sont pas fixés une fois pour toutes. De nouveaux liens se créent tout le temps au fur et à mesure que des mots déjà ancrés dans le réseau se substituent les uns aux autres puisque les mots changent de place tout le temps, ou parce qu'on est exposé à un nouveau jeu de mots ou rime et ainsi un nouveau lien entre les sons des mots est établi.

La question se pose maintenant de savoir comment évaluer l'organisation dans le lexique mental de l'apprenant. Selon Meara on peut donner deux termes choisis au hasard et demander aux sujets d'établir les associations possibles entre ces mots. On s'apercevra aussi que les natifs ou les apprenants avancés effectuent ces associations avec plus d'aisance.

Plus récemment John Read (1993) a eu l'idée suivante. Au lieu de laisser les sujets testés établir spontanément les associations, il administre un test dans lequel les sujets

testés doivent reconnaître tel ou tel type d'association (paradigmatique, syntagmatique etc.) établie à l'avance par le concepteur du test. Les réponses choisies laissent apparaître ainsi la qualité d'organisation du lexique mental de l'apprenant (en termes de liens plus ou moins forts entre les mots). Le test d'associations lexicales (Word Associates Test) de Read est la première tentative de mesurer, de façon standardisée, les connaissances lexicales, non seulement en termes de sens comme on le fait d'habitude dans les tests à choix multiple, mais également en termes d'associations et de collocations. Dans ce test chaque mot cible est suivi de huit options, dont quatre ayant une quelconque relation avec le mot cible et quatre distracteurs. Dans l'exemple suivant, les mots dans le carré gauche ont une relation paradigmatique avec le mot cible (soudain – rapide, surprenant) et les mots dans le carré droit ont une relation syntagmatique (changement soudain, bruit soudain). La consigne explique aux sujets testés que, parmi les huit mots, quatre ont une relation avec le mot cible et on les invite à les signaler.

soudain

beau	rapide	surprenant	changement	docteur	bruit
	assoiffé		école		

Le test de Read donne une bonne idée du degré des connaissances lexicales en général des sujets testés mais pas de la connaissance des mots testés pris individuellement. Examinons cela de plus près. Si le sujet testé choisit les quatre mots associés on déduit que le mot cible est connu. S'il choisit les quatre mauvaises options, le mot cible n'est pas connu. Mais s'il choisit deux mots associés et deux mauvaises réponses qu'est-ce qu'on déduit ? Le mot cible est connu ou tout simplement deviné ? Vu l'état actuel du test cela est difficile à déterminer. Quelle est donc la part de la connaissance et celle du devinement ?

Dans le but de contourner le problème du devinement, Vives Boix (1995, cité par Schmitt, 2000) proposera son propre test d'associations (*Association Vocabulary Test*). Elle présente aux étudiants une série de trois mots où deux seulement sont associés et on leur demande de trouver l'intrus. La bonne réponse est donc le mot non associé (cf. exemple suivant adapté en français). Cet auteur a demandé à des sujets testés de parler pendant qu'ils faisaient cet exercice et elle a trouvé que le pourcentage de devinement réussi était très bas.

[] croissant [] poison [] potion

Conclusion

Dans le but de faire évoluer l'idée de la compétence lexicale, son enseignement et son évaluation, longtemps considérée comme le parent pauvre de la didactique des langues les chercheurs se sont proposés de tirer profit des approches acquisitionnelles. Les tests sur l'étendue et l'organisation du vocabulaire ne sont certainement pas

parfaits. Ils sont cependant raisonnablement avancés. Ce qu'il importe de retenir, au terme de cet article, c'est que l'étendue et l'organisation du vocabulaire pouvant nous informer sur la compétence lexicale globale des apprenants, sont deux aspects que l'enseignant a intérêt à prendre en considération tout au long de ses enseignements. A l'instar des psycholinguistes, nous pouvons avancer que les apprenants qui possèdent un large vocabulaire et chose plus importante encore, les apprenants qui possèdent un vocabulaire bien organisé, seraient mieux équipés pour utiliser la langue lors de la plupart des tâches communicatives par rapport à ceux qui possèdent un vocabulaire mal organisé d'un volume équivalent. En définitive on optera non seulement pour un enseignement massif du vocabulaire - on n'est plus à l'époque où peu de mots suffisaient pour passer un message- mais également pour la création d'un réseau lexical où les mots sont intimement liés les uns aux autres pour une utilisation plus fine et plus complexe de la langue.

Bibliographie

- Aitchison, J. 1994, *Words in the Mind : An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Blackwell.
- Canale, M. et Swain, M. 1980, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Coste, D. et al. 1976, *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier.
- Kelly, P. 1991, *Lexical ignorance : The main obstacle to listening comprehension with advanced foreign language learners*, *IRAL*, 29/2, 135-149.
- Laufer, B. 1994, *Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles*. Dans D. Singleton (dir.) *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*, *AILE Encrages* no 3, 1993-94, pp. 97-113.
- Mackey, W. 1972, *Principes de didactique analytique*, traduction Laforge, L., Paris, Didier.
- Meara, P. et Buxton, B. 1987, *An alternative to multiple choice vocabulary tests*, *Language Testing*, 4, 142-151.
- Meara, P. 1996, *The dimensions of lexical competence*. Dans G. Brown et al. (dirs) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nation, P. 1982, *Beginning to learn foreign vocabulary : A review of the research*, *RELC Journal*, 13/1, 14-36.
- Nation, P. 1990, *Teaching and Learning Vocabulary*, New York, Newbury House.
- Nation, P. 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Read, J. 1993, *The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge*. *Language Testing*, 10, 355-371.
- Richards, J. 1976, *The role of vocabulary teaching*, *TESOL Quarterly*, 10/1, 77-89.
- Schmitt, N. 2000, *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Van Ek, J. et al. 1975, *The Threshold Level*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

*L'influence de la civilisation française chez Constantin
Théotokis. Vie de montagne*

Résumé :

Le roman *Vie de montagne* est une œuvre grecque d'expression française, qui témoigne de la présence des deux cultures qui ont profondément marqué l'auteur C. Théotokis. La langue française et la présence de sa culture confèrent à l'œuvre un caractère universel. En effet, on y trouve une assimilation d'éléments grecs et français qui «chargent» le roman de sens, ce qui permet diverses interprétations.

Théotokis, par son premier roman écrit en français, fait partie de la génération des écrivains grecs d'expression française qui ont permis à la littérature grecque contemporaine d'accéder à une plus grande universalité. D'autre part, il constitue un point essentiel à l'étude de l'art romanesque de Théotokis qui introduit dans l'univers de la pensée française un aspect de son pays, différent et peu connu.

Mots-clés :

Roman grec d'expression française. Présence de deux cultures. Caractère universel du roman. Assimilation d'éléments grecs et français. Document sur le brigandage. Critique socio-politique. Œuvre réaliste. Satire mordante.

1. Constantin Théotokis : un écrivain étranger francophone parmi d'autres

Constantin Théotokis (1872-1923) est un grand écrivain grec, réputé et reconnu mondialement, qui a écrit son premier roman *Vie de montagne* en français.

Comme des milliers d'autres écrivains étrangers, il fait lui aussi partie de la grande famille francophone puisqu'il a choisi de s'exprimer en français, bien que sa langue maternelle soit le grec.

Ce cercle d'écrivains francophones s'étend jusqu'aux confins de la planète si l'on considère tous les écrivains qu'un lien intime rattache à la France, ceux qui habitent sa langue, sinon son territoire et qui l'ont parfois même choisie pour écrire leur œuvre, soit parce qu'ils sont amoureux de ses paysages et de son patrimoine, soit parce qu'ils sont marqués par son histoire récente ou passée, soit parce qu'ils sont attirés par son mode de vie ou par la place qu'elle réserve à la création et aux œuvres d'esprit.

Nombreux sont les écrivains qui, fascinés par la littérature française choisissent de s'installer sur le sol français et préfèrent la langue française pour écrire leurs livres : Jorge Semprun et Michel del Castillo, les deux romanciers d'origine espagnole, vivent en France et écrivent en français. Milan Kundera, après avoir fui sa Tchécoslovaquie natale, a lui aussi fini par adopter la langue française, comme Cioran, l'écrivain roumain, Vassilis Alexakis, le Grec qui a exprimé la complexité de l'appartenance à deux pays dans son livre *Paris-Athènes*, ou encore François Cheng, le plus francophone des écrivains chinois.

Tel est également le cas de C. Théotokis, écrivain grec d'expression française qui a trouvé en France une terre d'asile pour son génie juvénile et incompris. Pour lui la France était moins un pays qu'une idée du bonheur et de la douceur de vivre.

2. Pourquoi C. Théotokis a-t-il choisi de s'exprimer en français ?

« *La littérature est la critique de la réalité, son contrôle et son guide*, prétend Bielinski¹, et Jean Paul Sartre² la caractérise comme « *l'appel singulier et daté qu'un homme, en acceptant de s'historialiser lance à propos de l'homme tout entier à tous les hommes de son époque* ».

La combinaison de ces deux points de vue sur la littérature, peut justifier l'essence de l'œuvre de l'écrivain grec C. Théotokis qui, jeune ambitieux de 19 ans, polyglotte et doté d'une riche culture européenne, essaie d'adresser un appel universel au public de son époque, dans l'espoir d'acquérir l'immortalité par une réputation d'homme de lettres français. Cela semble évident dans son roman écrit en français, *Vie de montagne*, dans lequel l'auteur grec fait apparaître la nécessité de l'existence d'un ordre public dans son pays vers la fin du XIX^e siècle.

Œuvre révolutionnaire par sa critique amère et impitoyable de la vie politique grecque, elle constitue l'expression d'une douleur profonde, ressentie par l'auteur à son contact avec la culture et la vie françaises qui l'ont nettement influencé lors de ses études universitaires à Paris, ville des « lumières » et des « miracles » à l'époque.

¹ Bielinski, V. Gr., *Εκλογή από το έργο του* (Recueil de son œuvre), trad., gr., G. Vrichopoulos, p. 225

² Sartre J. P., *Qu'est-ce que la littérature?*, Gallimard, Paris 1984, p. 152

Edité en 1895 à Paris par la librairie Académique Didier Perrin et Cie, *Vie de montagne* est un roman représentatif de la littérature francophone. Son auteur s'avère intermédiaire entre les civilisations grecque et française. Sa particularité majeure réside dans le fait qu'il a été rédigé en français par un écrivain dont la langue maternelle n'est pas le français.

C. Théotokis a dû se sentir embarrassé dans les salons parisiens à cause de la mauvaise réputation de la Grèce d'alors. Il utilise sa plume pour exprimer son esprit de révolte et son indignation due à l'humiliation de son identité nationale. Il flétrit alors, avec une violence juvénile, les institutions et les mœurs politiques grecques, en insistant, surtout, sur le grand problème socio-politique du brigandage, qu'il approfondit et développe dans toutes ses dimensions, afin de détruire le mythe des héros-brigands (qui persistait au fil des années depuis l'ère de la domination turque) ainsi que de dénoncer la corruption totale de l'Etat.

Cette réaction de C. Théotokis n'est pas inexplicable si l'on prend en considération son tempérament ardent, inhérent à la jeunesse. Jeune ambitieux, entiché de lui-même, aristocrate épris de la vie mondaine de Paris (dans son roman le titre de « Comte » précède son nom), il choisit comme thème principal de son livre le brigandage pour séduire un large public de lecteurs de son temps, qui avait déjà assuré le succès des livres d'Edmond About, notamment *Le Roi des montagnes*.

Ceci constitue le sujet fondamental qui prête substance à la structure de l'œuvre dont les actes rompent les limites du roman de mœurs, en lui prêtant des dimensions psychologiques et sociales dans une unité organique et indissoluble.

3. Comment devient-on un écrivain grec francophone ?

Formation d'une personnalité et d'un écrivain

C. Théotokis, d'origine byzantine aristocratique, est né le 13 mai 1872 à Corfou. Il a reçu une éducation privée et très soignée dans les établissements les plus renommés de l'île où il se distinguait déjà par ses talents manifestés précocement. C. Théotokis, dès son enfance, apprenait des langues étrangères : l'italien, parlé en famille et il suivait des leçons particulières en français, anglais et allemand. Mais, la prédilection pour la langue française qui était à la mode à l'époque, lui a été transmise par son entourage familial. Il s'exprimait en français, soit dans sa correspondance avec ses parents, désireux de la sorte leur montrer son respect et son goût de l'élégance, soit dans des essais qui traitaient de questions scientifiques dans le but d'informer un public français.

L'intégration de la langue française, même dans le quotidien de l'élite corfiote, comme une marque de culture et de finesse d'esprit, a joué un rôle décisif dans la formation intellectuelle de cet écrivain qui estimait énormément l'esprit français. Ses

études à Paris lui ont donné la possibilité d'apprécier le prestige de la France et de ses Lettres.

Ainsi, en 1889, à l'âge de 17 ans, bachelier, il est parti pour Paris « *car personne de notre famille n'avait ni le droit ni le pouvoir de garder à Corfou cet enfant, si avide d'instruction et de talent, ni de l'emmener à Athènes que nous considérons inférieure intellectuellement par rapport à Paris, n'ayant pas l'animation culturelle de la capitale française* »³.

C'était l'époque de l'exposition universelle qui édifiait un monument des conquêtes du siècle, la Tour Eiffel. « *Son prestige servait le triomphe de l'électricité qui tombait en cascades colorées jusqu'aux pieds des spectateurs. Les fêtes mondaines, les courses, les spectacles témoignaient de la vitalité internationale d'une ville que le monde entier courtisait. La capitale de la France était la capitale universelle* »⁴.

Après la défaite de 1870, la IIIe République avait éveillé les forces de la France et, avec un énorme effort de redressement, présentait aux yeux stupéfaits du monde les conquêtes de la science et de la civilisation françaises. C'est dans cette « *Mecque de l'esprit universel* » que Théotokis s'était installé, prêt à adopter le rythme culturel parisien. Il y suivit des cours de physique et de mathématiques à l'Université de Paris. Les distractions et la vie mondaine ne furent en rien un obstacle à ses progrès. Ces sciences l'avaient conquis. Son rêve était d'obtenir son diplôme et d'entrer à l'Observatoire.

En mai 1893, Constantin ayant atteint la majorité, épousa une baronne autrichienne qui orienta ses intérêts vers la philosophie et la littérature.

Vie de montagne est la première œuvre de Théotokis qui témoigne de ce revirement. Elle contient toute la flamme juvénile de l'homme qui cherche à se justifier comme littérateur. Il était conquis par la capitale culturelle universelle « *la ville-Idée* », écho de tous les soubresauts de la conscience littéraire européenne, où venaient s'implanter de vivaces greffons étrangers, artistes fascinés par le prestige du haut lieu d'une brillante tradition culturelle et l'éclat d'œuvres d'art mondialement appréciées. Il a ainsi eu l'occasion d'élargir ses horizons, en participant à l'effervescence intellectuelle parisienne.

Cependant, cet éloignement l'a grandement sensibilisé à tout ce qui avait trait à son pays. Le désordre politique en Grèce, la corruption des autorités, l'ignorance et la superstition du peuple constituaient des situations inacceptables pour un pays de la fin du XIX^e siècle, surtout en le juxtaposant à la France de la III^e République, de la science, du progrès et de l'évolution.

³ cf. Théotokis Spiros, *Ta νεανικά χρόνια του Κωνσταντίνου Θεοτόκη* (La jeunesse de Constantin Théotokis), Athènes 1983, p. 45

⁴ cf. Miquel Pierre, *Histoire de la France*, tome 2, marabout, Arthème Fayard, 1976, p. 140

Langue universelle par excellence, le français devient un moyen pour faire entendre la voix d'un Grec dont le témoignage sur le brigandage et les vices qui agitaient la Grèce d'alors, serait plus valable que celui d'autres écrivains.

4. *Vie de montagne*, roman français d'un écrivain grec

4.1. Un roman de la littérature grecque

Vie de montagne est une œuvre de double substance, qui reflète aussi le partage de son auteur entre les deux cultures qui ont essentiellement formé sa personnalité.

Son esprit critique s'opposait aux écrivains grecs de l'époque qui tenaient à « romancer » l'aspect des choses, sans se préoccuper sérieusement des problèmes graves qui menaçaient l'existence de ce peuple, déjà tellement éprouvé. Leurs ouvrages « idéalisés » endormaient la conscience des intellectuels du pays, en les tenant encore plus éloignés de la réalité.

Vie de montagne est donc une œuvre subversive pour les lettres néo-helléniques, par son réalisme âpre et cruel ainsi que par sa critique amère. Théotokis, comme d'ailleurs d'autres écrivains grecs vivant à l'étranger, Psycharis, Episcopopoulos, Pallis, avait pris ses distances par rapport au milieu hellénique. Cet écart lui permettait d'avoir un jugement plus objectif sur l'aspect des choses grecques qu'il pouvait comparer à la réalité française qui l'entourait.

Caractérisée par les critiques grecs comme un roman de mœurs, *Vie de montagne* ouvre une nouvelle voie à la littérature néo-hellénique qu'elle enrichit d'un approfondissement psychologique des héros, d'un réalisme âpre et d'une critique amère qui s'exprime à travers une satire mordante, éléments issus de la pensée française.

La langue française et la présence de sa culture confèrent à l'œuvre un caractère universel. On y constate une assimilation d'éléments grecs et français qui chargent le roman de sens, ce qui permet de diverses interprétations.

Théotokis, par cette œuvre, fait partie de la génération des écrivains grecs d'expression française qui ont permis à la littérature grecque d'accéder à une plus grande universalité.

4.2. Les germes du futur écrivain

En dépit de ses défauts, inhérents à la jeunesse, *Vie de montagne* annonce l'avènement d'un grand écrivain d'imagination créatrice. Les caractéristiques fondamentales de son écriture mûre y sont évidentes. La capacité descriptive considérable, l'observation minutieuse, la sensibilité vibrante, l'analyse psychologique approfondie, la peinture incomparable de gestes et d'attitudes, le dialogue expressif annoncent les œuvres postérieures de Théotokis qui lui ont donné une place prépondérante dans le Parnasse grec.

Théotokis, malgré tout, est resté grec dans l'âme et, une fois rentré dans son pays, il a retrouvé sa langue maternelle comme outil littéraire. Parmi les œuvres qui suivent, écrites en démotique, on peut citer *L'Honneur et l'argent* (1911-1912), *Les Esclaves dans leurs chaînes* (1912-1920), *Le Condamné* (1918-1919), *La Vie et la mort de Caravelas* (1918-1920) dans lesquelles on retrouve sa peinture critique et réaliste de la société grecque de l'époque.

Il est bien évident qu'il fut marqué par les principes de l'école réaliste, voire naturaliste, qui était en pleine ascension pendant son séjour à Paris. Théotokis s'avère un connaisseur de l'âme humaine, qu'il analyse très profondément jusque dans ses moindres replis. A. Carantonis juge que « *son art romanesque pourrait être comparé à celui de Maupassant* »⁵. Digne successeur de grands écrivains réalistes français tels que Mérimée, Stendhal, Balzac, Flaubert, Maupassant, Théotokis ne dévoile pas son « *moi intérieur* ». Son réalisme cruel fait penser à l'art romanesque de Zola.

Pourtant, tous ces éléments de civilisation française trouvent leur point de départ dans *Vie de montagne* qui constitue l'accès direct à la culture française. Si la place de Théotokis au Parnasse grec est si importante, sa culture française y joue, certainement, un rôle prépondérant.

4.3. Vie de montagne : une œuvre de la littérature française

Le contact de Théotokis avec le Paris de la III^e République et d'Anatole France lui a inspiré des sentiments humanitaires et socialistes. Touché par les grands écrivains français qui prêchaient leur foi dans le progrès, dans la disparition de l'injustice sociale et dans la suppression définitive de l'exploitation de l'homme par l'homme, il a, lui aussi, préconisé indirectement, que seule, l'instruction du peuple et la justice sociale empêcheraient les infortunés de devenir infâmes. En effet la douloureuse réalité grecque, portant les blessures du long esclavage turc, était aux antipodes des aspirations de l'esprit français. Cette antinomie semble être le moteur principal de l'écriture de cette œuvre qui porte l'esprit contestataire français.

Inspiré par les œuvres d'E. About, elle comporte un nombre considérable d'éléments qui constituent un noyau littéraire français. Ainsi, il nous semble légitime d'inclure ce roman dans la littérature française. Ce qui révèle la présence de la civilisation française, c'est le choix du français qui n'est pas la langue maternelle du romancier. Théotokis, en effet, éprouvait beaucoup d'admiration pour la langue des grandes idées et des œuvres littéraires universelles.

Enfin, *Vie de montagne* est un roman qui introduit dans la littérature française, l'ambiance exotique des « *klephtes dégénérés* », réduits à l'état de banditisme.

⁵ cf. Carantonis A., *Ο πεζογράφος* (Le prosateur), Création grecque, vol. VIII, No 92, 1^{er} déc. 1951, p. 688

Théotokis introduit dans l'univers de la pensée française un aspect de son pays, différent et peu connu. Il s'agit, non seulement d'un pays de légendes et de ruines antiques, mais aussi d'une nation qui lutte pour sauvegarder son identité au milieu des épreuves les plus dures. Théotokis s'avère un observateur sans illusions, sinon pessimiste, homme d'une sensibilité romantique très vive, soucieux avant tout de vérité.

Sa satire reste grande par sa puissance, son accent de conviction, la variété et le mélange des tons et des styles. Em. Chourmouziou, un des rares critiques et biographes de Théotokis à avoir mis en évidence la valeur de *Vie de Montagne*, avance que cette œuvre est toujours actuelle et qu'elle pourrait, avec certaines adaptations, s'inscrire dans le cadre de la vie socioculturelle de la Grèce d'aujourd'hui.⁶

5. Des passages de l'œuvre à utiliser en FLE

Cette œuvre de Théotokis se prête à l'analyse scolaire d'un texte littéraire, notamment en classe de F.L.E..

Les nombreux portraits, descriptions et dialogues qui s'y trouvent pourraient servir de support à des cours destinés à des élèves de tous niveaux préparant le DELF, le DALF ou les examens de Sorbonne. On peut exploiter aussi bien le vocabulaire que la grammaire et faire des analyses de style de certains passages narratifs ou lyriques.

Dans ce but j'ai sélectionné quelques brefs passages représentatifs.

Portrait et dialogue

« Très maigre, très ridé, d'une couleur terreuse, sans moustache ni barbe, mais très mal rasé, avec des yeux petits d'un gris d'acier, aux cheveux courts et très noirs, tel était Dimitri, qui allait prendre le premier la parole.

DIMITRI

Vous le voyez, camarades, je boîte... C'est en prison qu'on m'a brisé la jambe ! Oh ! Vous le savez, ceux d'entre vous qui ont été en prison, les soldats sont bien cruels, surtout avec nous autres !

WASSILI

Vrai ! Ils ne nous aiment guère.⁷»

Description

« Muni des allumettes et de la bouteille à pétrole, je montai de grand matin la montagne vers les forêts. » [...]

⁶ Em. Chourmouziou, *Κωνσταντίνος Θεοτόκης-ο άνθρωπος-το έργο* (Const. Théotokis-l'homme-l'œuvre), Itinéraire critique, V. Athènes 1946, pp. 54-55.

⁷ cf. *Vie de montagne*, Paris, Didier Perrin et Cie, 1895, p. 72.

« J'entrai dans la forêt. De gros arbres séculaires, très beaux, entrelaçaient leurs branches.

Quel bel aliment pour les flammes ! leur disais-je. Vous ne serez plus orgueilleux de vos feuillages verts ! Dans quelques heures, vous verrez ! » [...]

« L'air s'emplissait d'une fumée très épaisse et très noire, comme un brouillard ; elle obscurcissait le soleil. » [...]

Et un vent assez fort s'élevait de la mer, qui activait les flammes.

« Un tapage infernal s'éleva de troncs d'arbres qui se brisaient, de milliers d'étincelles qui éclataient, de chacals qui hurlaient. » [...]

d'immenses langues de feu montaient jusqu'au ciel... elles semblaient toucher les étoiles de leurs pointes.⁸ »

Passage lyrique

« Désir, qui pénètres dans le cœur de la jeune fille, et la rends amoureuse, qui enflames, les passions, qui brises les cœurs ;

Désir, qui sièges dans les âmes corrompues des brigands et les pousse au mal ;

Désir ! tu es un démon qui poursuit l'humanité, et un ange qui la garde ;

Toi, qui rends les hommes voleurs, qui les rends miséricordieux et sensibles ;⁹ »

On peut également travailler de façon interdisciplinaire (histoire-littérature grecque-F.L.E.) certains extraits qui apportent un témoignage sur la réalité grecque de la fin du XIX^e siècle, comme par exemple l'épigramme de *Vie de montagne*.

« Dans les fentes des rochers et derrière les troncs des arbres dans les forêts brillent les yeux des chacals et ceux des brigands »¹⁰.

Selon Krarewski, « les chacals sont les membres des gouvernements qui, étant au pouvoir, favorisent pour des raisons politiques et personnelles les brigands, dont, malgré les gendarmes, les bandes prospèrent au point de dicter la loi »¹¹.

Enfin, on peut utiliser des passages à traduire avec les élèves.

À ce propos, on peut regretter que la traduction du roman n'ait pas encore été publiée en grec.

Cela étant, *Vie de montagne* n'apparaît aujourd'hui que très faiblement dans la littérature grecque. Très peu de gens connaissent ce roman et la bibliographie qui le

⁸ cf. op. cit. p. 86-87

⁹ cf. op. cit. p. 151

¹⁰ cf. op. cit. p. 2

¹¹ cf. Krarewski L., *Préface au Condamné de C. Théotokis*, trad. franç. Paris 1929, p. XXXII.

concerne est pauvre, presque inexistante. Nous pouvons donc regretter que ce roman ne possède pas la place qui lui revient dans les littératures grecque et française.

Nous espérons que cette intervention est parvenue à mettre de lumière une partie de la valeur littéraire, historique et pédagogique du roman, et qu'elle contribuera, fût-ce modestement, à lui restituer sa place dans l'univers littéraire des deux pays ainsi que dans les consciences des critiques grecs et français qui seront, peut-être incités à des études plus approfondies de l'œuvre.

Ressources

1.1. L'écrivain C. Théotokis

- *Dimaras C. Th.*, Ιστορία νέας ελληνικής λογοτεχνίας (*Histoire de la littérature grecque moderne*), 4^e éd., Athènes 1968, p. 427
- *Kohler Denis.*, La littérature grecque moderne, Paris, P.V.F. 1985
- *Panagiotopoulos I. M.*, Στοιχεία ιστορίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας (*Eléments de l'histoire de la littérature grecque moderne*), 2^e éd., Athènes 1938, p. 142-144
- *Politis L.*, Ιστορία της νέας ελληνικής λογοτεχνίας (*Histoire de la littérature grecque moderne*), 2^e éd., Salonique 1974, p. 67
- *Ragnabe A. R.*, Histoire littéraire de la Grèce moderne, Paris 1877

1.2. Œuvres

- *Le Condamné*, trad. franc., par Léon Krajewski, Paris 1929
- *Η Ζωή και ο Θάνατος του Καραβέλα (La Vie et la Mort de Karavélas)*, Athènes, G. Vassiliou, 1923
- *Κατάδικος (Le Condamné)*, Athènes, I. D. Collaros, 1977
- *Οι σκλάβοι στα δεσμά τους (Les esclaves dans leurs chaînes)*, Athènes, Textes, 1981
- *Η τιμή και το χρήμα (L'honneur et l'argent)*, Athènes, Textes, 1984
- *Vie de montagne*, Paris, Didier Perrin et Cie, 1895

1.3. Critiques et biographies

- *Agras Tellos*, Κριτικά. Μορφές και κείμενα της πεζογραφίας. Ένα σκίτσο για τον Κ. Θεοτόκη (*Critiques. Figures et textes de la prose. Une esquisse pour C. Théotokis*), Athènes 1984
- *Sachinis Ap.*, Το νεοελληνικό μυθιστόρημα. Ιστορία και κριτική. Το ηθογραφικό μυθιστόρημα: Κ. Θεοτόκης (*Le roman néo-hellénique. Histoire et critique. Le roman des mœurs : C. Théotokis*), Athènes 1958

2. La réalité historique

- *About Ed.*, La Grèce contemporaine, 12^e éd., Paris 1907
- *id.*, Le Roi des montagnes, Paris 1904
- *Coliopoulos J.*, Ληστές στην κεντρική Ελλάδα στα μέσα του 19^{ου} αιώνα (*Brigands dans la Grèce centrale au moitié du 19^e siècle*), Athènes 1979
- *Psichari J.*, Autour de la Grèce, Paris 1895

Bibliographie :

- *Bielinski V. Gr.*, Εκλογή από το έργο του (*Recueil de son œuvre*), trad. gr., G. Vrichopoulos, p. 225
- *Carantonis A.*, Ο πεζογράφος (*Le prosateur*), *Création grecque*, vol. VIII, No 92, 1^{er} déc. 1946, p. 54-55
- *Chourmouziou Em.*, Κωνσταντίνος Θεοτόκης-ο άνθρωπος-το έργο (*Const. Théotokis-l'homme-l'œuvre*), *Itinéraire critique*, V. Athènes 1946, p. 54-55
- *Krazewski L.*, Préface au *Condamné* de C. Théotokis, trad. franç., Paris 1929, p. XXXII
- *Miquel Pierre*, Histoire de la France, tome 2, marabout, Arthème Fayard, 1976, p. 140
- *Sartre J. P.*, Qu'est-ce que la littérature?, Gallimard, Paris 1984, p. 152
- *Théotokis C.*, Vie de montagne, Paris, Didier Perrin et Cie, 1895, p. 72
- *Théotokis S.*, Τα νεανικά χρόνια του Κωνσταντίνου Θεοτόκη (*La jeunesse de Constantin Théotokis*), Athènes 1983, p. 45

Anna TRIANTAPHYLLOU, Conseillère scolaire

Sensibiliser à l'altérité par le texte littéraire : lecture anthropologique des littératures

Résumé :

Si les manuels de FLE n'offrent que la possibilité de connaissance de la civilisation et des traits culturels objectifs que partagent les membres d'une communauté culturelle, les enseignants doivent avoir accès à d'autres moyens afin de guider les apprenants dans l'acquisition d'une compétence interculturelle, liée au terme du savoir-être, tel qu'il est défini par le Cadre européen commun de référence pour les langues.

De l'autobiographie, du journal et des lettres à n'importe quel genre narratif, le texte littéraire constitue un excellent moyen pour la découverte du monde et pour sa conquête tout en contribuant à la prise de conscience de l'altérité. Il permet l'étude de l'homme à travers sa complexité et sa diversité à travers des contextes et des cultures différents, ce qui peut conduire à éviter les références à un seul modèle culturel en tant qu'universel et à comprendre que tout être humain est à la fois différent de et pareil à Soi.

Mots clefs :

Littérature, formes littéraires, anthropologie, altérité, identité, savoir-être, culture, acculturation, pédagogie.

La présente communication a pour but de tenter d'apporter une contribution à l'usage et au rôle de la littérature dans l'éducation interculturelle et à l'approche de textes littéraires en vue de sensibiliser les publics scolaires à l'altérité et à la diversité culturelle tout en leur donnant l'occasion de s'interroger sur leur rapport à l'Autre.

Le texte littéraire, roman, autobiographie, journal, lettres, à savoir tous les genres narratifs, constitue un excellent moyen pour découvrir le monde, le conquérir et participe à la prise de conscience de l'altérité. Il permet l'étude de l'homme à travers sa complexité et sa diversité, à travers des cultures et des contextes différents, étude qui peut conduire à remettre en question les systèmes de valeurs, à éviter les références à un seul modèle culturel considéré comme universel et à comprendre que tout être humain est à la fois différent de soi et pareil à soi. « Miroir, déformant certes, mais miroir quand même, le texte littéraire », pour reprendre une phrase de M. Abdallah- Pretceille, « est un révélateur privilégié des visions du monde » (1996, 150).

Les textes littéraires présentent d'une part, plusieurs situations de communication interculturelle ; d'autre part, ils tiennent une place importante quant à la recherche de l'identité. Ils véhiculent la culture d'une communauté linguistique particulière ou de plusieurs communautés différentes en contact et peuvent livrer au lecteur des informations précieuses sur ces cultures.

A une époque où la mobilité transnationale favorise l'occasion de nombreux contacts et où l'altérité culturelle, linguistique, religieuse et nationale est partout présente, il est nécessaire de mettre en avant le besoin de la prise de conscience interculturelle, en d'autres termes le développement de la compétence du *savoir-être* tel qu'elle est définie dans le « Cadre européen commun de référence pour les langues » : « cette compétence doit être considérée comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale » (1996, 17). Byram et Zarate (1998, 76) définissent le savoir-être comme la compétence qui consiste dans l'abandon des conceptions et des attitudes ethnocentriques vis-à-vis de l'autre et dans la découverte de la relation entre sa propre culture et la culture d'autrui et par conséquent comme une redéfinition de l'identité.

Même si l'apprentissage des traits généraux et des objectifs d'une communauté culturelle, en d'autres termes de ce qui est immédiatement observable comme les croyances, les coutumes, les règles et les techniques qui régissent la société de la langue cible, peut se faire à travers les méthodes de langue, cette présentation s'en tient à un niveau encyclopédique qui privilégie des formes comme « nous » et « les autres », « ici » et « là-bas ». Il s'agit d'une méthode comparatiste qui offre la possibilité aux apprenants d'acquérir une compétence culturelle à caractère informatif qui classe par catégories les communautés, établit des limites entre elles et crée des opinions. Ces opinions introduisent le concept de la représentation, que Bourdieu relie aux critères «objectifs» de l'identité «régionale» ou «ethnique» (Bourdieu, 1982, 135-136). «C'est de cette façon que les frontières entre l'Autre et soi se créent, tout en créant à la fois de nouvelles représentations sur la division du monde, division qui s'appuie sur la différence culturelle qui, de son côté, reproduit la division » (Triantaphyllou, 2002, 43).

Il semble donc que pour mieux comprendre la diversité culturelle et explorer plus profondément la notion du savoir-être, il faut envisager une approche différente, celle des sciences humaines et plus précisément tenir compte des principes théoriques et méthodologiques de l'anthropologie.

Il convient donc ici de nous interroger sur la définition de l'anthropologie et de montrer la place qu'elle occupe dans la pédagogie. Selon l'hypothèse contemporaine formulée par B. Malinowski l'anthropologie est l'étude de l'homme dans ses manifestations diverses, «c'est l'étude de l'homme tout entier, c'est-à-dire dans toutes les sociétés, sous toutes les latitudes, dans tous ses états et à toutes les époques (Laplantine, 1996, 7). Cela étant posé, il faudrait ajouter que l'anthropologie s'efforce de tenir compte de tout ce qui constitue une société et de la manière dont les éléments sont liés entre eux. Dotée de concepts qu'elle partage avec d'autres branches des sciences sociales, comme «structure», «échange», «représentation», «identité», etc. elle se préoccupe de la découverte des phénomènes culturels, de leur description et de leur compréhension dans des manifestations collectives et divers contextes culturels. Le concept de «culture», qui est à l'origine des termes «nous» et «les autres», autrement dit la différenciation, tient une place importante dans les analyses.

Connaître l'Autre et connaître la culture de l'Autre est l'axe focal de toutes les recherches humaines. Ce sont les grandes découvertes et les explorations, le contact de l'Occident avec des mondes extrêmement lointains et inconnus, dont ni la langue ni les coutumes n'étaient proches des nôtres, qui ont fait naître l'ethnologie. Bien avant notre ère et l'ère des grandes découvertes, Hérodote s'attache pour la première fois à l'étude différentielle des sociétés humaines. Diodore de Sicile, Aristote, Strabon et même César sont les précurseurs de l'ethnologie. Dès lors, des chroniqueurs au Moyen-Age et à la Renaissance et ensuite des missionnaires, des géographes, des voyageurs, des marchands et des érudits apportent également des indications d'ordre ethnologique. On voit ici clairement se manifester le souci de distinction entre les termes ethnologie et anthropologie, dont le sens et l'emploi ont été périodiquement discutés. Les deux termes ont des sens très voisins. Ils désignent l'étude des faits socioculturels mais pour l'ethnologie le sens est plus restreint car elle s'occupe exclusivement des faits socioculturels à l'intérieur d'un groupe humain particulier. Elle est donc à la recherche des règles du singulier. L'anthropologie, quant à elle, qu'elle soit culturelle ou sociale, consiste dans la reconnaissance et par suite dans la compréhension d'une humanité plurielle. Elle s'intéresse à la variété des cultures et des sociétés ainsi qu'à la description et l'explication des activités humaines. Elle exploite et critique les matériaux de la société étudiée, en tenant compte des descriptions faites par les sujets sur eux-mêmes et sur leur société, liées à leurs représentations. Elle interprète les règles de société, les systèmes de valeurs, donc le modèle culturel pour passer ensuite à l'élaboration d'une théorie. Elle est avant tout la science de la diversité humaine et de l'altérité. Par

conséquent, l'anthropologie est une science interprétative qui nous donne la possibilité de faire cette découverte: «ce que nous tenions chez nous pour naturel est en fait culture» (Laplantine, 1996, 21).

Les rencontres des cultures sont un phénomène permanent dans l'histoire, que ce soit à travers les guerres et les conquêtes, que ce soit à travers les contacts pacifiques. Les exigences qui se sont manifestées suite à la multiplicité des contacts entre différentes cultures ont été un défi pour les sciences de l'homme qui commencent à s'intéresser, dans leurs études, à la dimension interculturelle. L'anthropologie appliquée naît des études sur l'acculturation et est, au début, fortement liée à la colonisation. Plusieurs études monographiques ou théoriques lancées par les métropoles fières de leur culture, s'élaborent, surtout dans la première partie du XX^e s., envisageant une connaissance des sociétés colonisées, dans l'intention de leur faire changer de mentalités, de les transformer et de les intégrer progressivement. L'exemple des groupes missionnaires qui voulaient arracher les âmes des indigènes aux ténèbres du paganisme, pour les faire accéder à la foi chrétienne, est éloquent (Bastide, 1971, 5). Cela renvoie justement au terme de l'acculturation, envisagé au début dans un processus unilatéral d'adaptation des indigènes à la culture dominante lequel était plus ou moins orienté vers l'assimilation et répondait aux besoins d'une période historicopolitique précise, celle de la colonisation. Cependant, la définition classique proposée par R. Redfield, R. Linton et M. J. Herskovits (Poirier, 1968, 1017) qui se réfère non seulement aux changements qui s'opèrent dans les patterns culturels de l'un ou l'autre des groupes en contact, mais aussi des deux. Il reconnaît alors l'interaction entre les peuples en contact, la réciprocité et les emprunts tout en mettant en évidence l'aspect interculturel et sa dynamique. Le terme est employé par nombre de chercheurs malgré les critiques portées sur sa définition, ainsi que par des pédagogues qui considèrent, comme le fait remarquer M. Abdallah-Preteille que «tout apprentissage constitue une situation d'acculturation par excellence dans la mesure où il met en contact des individualités inscrites dans des traditions culturelles et éducatives différentes de type groupal et individuel» (Abdallah-Preteille, 2003, 31).

Les textes littéraires constituent eux aussi une situation d'acculturation, du fait de leur fonctionnement communicatif avec le lecteur. Ils constituent également un «médiateur» privilégié dans la rencontre de l'apprenant avec l'Autre, étant donné qu'ils sont issus des sociétés et de leurs cultures et qu'ils véhiculent des univers socioculturels. Certes, «la connaissance (anthropologique) de notre culture passe inéluctablement par la connaissance des autres cultures; et nous devons notamment reconnaître que nous sommes une culture possible parmi d'autres, mais non la seule» (Laplantine, 1996, 21) : à ce propos, les jeunes apprenants qui se trouvent en pleine construction identitaire, dépassant les limites préconstruites, pourraient se mettre à la place de l'Autre et découvrir les codes que la rhétorique de l'écriture utilise afin de les emprisonner dans

un modèle de discours ethnocentrique. Ils pourraient éliminer la distance culturelle et permettre de s'approprier de ce qui est étranger.

Outre la littérature pure, on peut signaler, parmi les formes littéraires, les récits des écrivains-voyageurs, le roman historique et social, le journal, les récits de vie, l'autobiographie, les lettres: ce sont des genres narratifs qui constituent des documents proposant une lecture des sociétés et des représentations qu'elles ont d'elles-mêmes. Dans le panorama littéraire français le plus large, dès la fin du XVII^e s., il y a une persistance thématique liée à la confrontation à l'altérité et à la fascination de l'étranger. Les récits de voyage sont des sources d'informations précieuses sur la naissance de nos représentations. Ceux se référant à l'Orient sont à la mode dans la France du XVIII^e s. Tavernier transporte ses lecteurs en Turquie, en Perse et aux Indes. Le Comte visite la Chine, Chardin la Perse et les Indes. A son retour d'Amérique, le baron de Lahontan publie les "Voyages", les "Mémoires", les "Dialogues" (1703). Tout au long du XVIII^e s. paraîtront les "Lettres édifiantes et Curieuses" des Jésuites missionnaires en Extrême-Orient. C'est une matière toute nouvelle pour l'esprit critique, prompt à tirer des leçons de relativité des cultures et à amortir le choc culturel. Les déplacements des écrivains posent la question des systèmes de valeurs, d'habitudes, de comportements: il y avait, par exemple, en Asie, des peuples, non pas inférieurs aux Européens mais différents d'eux en toutes choses. Leur culture n'était pas absurde, elle s'expliquait logiquement par le milieu et son climat, à savoir les conditions de vie de chaque peuple. La comparaison tournait souvent à la satire de la culture française, cela confirmant l'affirmation de G. Zarate que "dans la confrontation avec l'Autre, c'est une définition de soi qui se construit" (Zarate, 1986, 39).

On ne peut pas ne pas se référer aux "Lettres Persanes" de Montesquieu, publié en 1721, où la critique des mœurs contemporaines est en effet présentée d'une façon extrêmement piquante. Deux Persans, Usbek et Rica, visitent la France et écrivent des lettres à leurs amis pour leur faire part de leurs impressions. Mais ces images ne sont-elles que vision de l'autre et reflet de soi ? C'est le regard des orientaux sur la culture et les institutions occidentales lié intimement à l'essence de l'écrivain-observateur. Chateaubriand, au début du XIX^e s. s'embarque pour l'Orient et visite la Grèce, les lieux saints, l'Espagne et la Tunisie. Quelques années plus tard, au cours de son voyage en Amérique il entrera en contact avec des indiens et vivra avec eux. Dans ces deux voyages il recueille des souvenirs qu'il fera publier à son retour. L'œuvre de Pierre Loti est considérée en France comme celle du plus grand romancier exotique du XIX^e s. (Lagarde et Michard XIX^e s., 1969, 565). Ses voyages le conduisent dans des pays mal connus à son époque comme le Sénégal, Tahiti, Constantinople, le Maroc, le Japon, la Perse et les Indes et donnent naissance à des romans qui transportent le lecteur vers des mondes inconnus jusqu'alors.

Le roman historique et social fait revivre un monde disparu et devient un véritable instrument de connaissance. Honoré de Balzac, Victor Hugo, Emile Zola et surtout Marcel Proust sont considérés comme des génies sociologiques. Balzac est un historien des mœurs, nourri de faits quotidiens. Sa méthode consiste à décrire des milieux dans lesquels vivent ses personnages et en présenter leurs portraits physiques et moraux. Chez Proust, on découvre un romancier décrivant avec une extraordinaire subtilité le déclin de l'aristocratie au tournant du XX^e siècle, la bourgeoisie l'ayant progressivement dépouillée de ce qui lui restait de prestige social ainsi que les stratégies des acteurs, la culture, les rites d'interaction qui sont toujours d'une étonnante actualité (Fournier, 2003, 26).

Le journal, pratique ancienne, a pour objectif «de garder une mémoire, pour soi-même ou pour les autres, d'une pensée qui se forme au quotidien dans la succession des observations et des réflexions» (Hess, 1998, 1). Porteur d'une authenticité considérable, il constitue une source de description exceptionnelle de la banalité du quotidien, une banque de données pour toute personne tentant de reconstruire une anthropologie de la période décrite. Comme témoignage et outil d'analyse, la pratique du journal permet au diariste de saisir les rapports sociaux dans leur développement historique et identitaire.

Le récit de vie ou bien histoire de vie est un terme utilisé par les sciences sociales pour désigner une forme particulière d'entretien narratif, au cours duquel un chercheur demande à une personne de lui raconter son expérience vécue. En d'autres termes, il s'agit d'un récit qui traite la totalité de l'histoire du sujet «commençant par sa naissance, voire par l'histoire des parents, leur milieu, bref par les origines sociales... Pour chaque période de l'histoire, le récit décrit non seulement la vie intérieure du sujet et ses actions, mais aussi les contextes interpersonnels et sociaux» (Bertaux, 1997, 31). Le récit de vie est lié à l'autobiographie, long travail de confiance fait par une seule personne qui met au service du grand public son portrait et fait revivre le passé d'une manière romancée. «Les Confessions» de J.J. Rousseau constituent un bon exemple de trajectoire personnelle et de processus identitaire, comme «Le testament français» de A. Makine.

Que ce soit une lettre professionnelle, d'amour ou d'amitié, la pratique épistolaire est un code d'échange de réflexions et d'expériences vécues. Sorte de chronique fragmentée, ce milieu intime et privé constitue un espace de "transmission culturelle" (Rachédi, 2004, 81). Nancy Huston et Leila Sebar écrivains entre deux langues et deux cultures, parlent, dans les "Lettres parisiennes" qu'elles échangent, de l'"étrangeté" ressentie lors de leur installation en France, lieu, qui n'est ni pour l'une ni pour l'autre, pays d'origine. Exil, métissage, abandon, bilinguisme ou bien semi-linguisme, solitude, excentricité, francité, voilà des mots qui les définissent et à travers lesquels on peut décoder leur quête d'identité ou leur processus identitaire.

Des récits et des témoignages ethnographiques ayant un caractère empirique sont devenus un genre littéraire à part: ces textes issus d'un séjour de longue durée dans une société étrangère et de son étude intensive nous apprennent à regarder et à percevoir ce que le chercheur-auteur a pénétré. Après deux séjours successifs dans les îles Trombriand, B. Malinowski publie en 1922 «Les Argonautes du Pacifique occidental», où le lecteur peut apprendre «que les coutumes des Trobriandais, si profondément différentes des nôtres, ont une signification et une cohérence...[,] sont des systèmes logiques parfaitement élaborés» (Laplantine 1987, 77) et «que les hommes et les femmes qui y vivent sont des adultes qui se comportent différemment de nous, et non des «primitifs», automates demeurés à une époque lointaine, et subissant la contrainte des traditions stupides». Les «Tristes tropiques» de Lévi-Strauss tracent un itinéraire philosophique dans le monde des indiens du Brésil de 1938, c'est à la fois un livre à caractère fortement autobiographique. A travers la description des mœurs complexes et des structures des phénomènes de culture, l'auteur renverse l'idée selon laquelle les cultures cheminent toutes vers un sommet commun et donne l'exemple de l'échelle qui, voulant identifier l'humanité à l'Occident, montre les sauvages sur le premier degré de l'échelle, les barbares sur la marche du milieu et les européens civilisés sur la plus haute marche. La lecture de ces textes ethnologiques devrait privilégier une approche anthropologique, c'est-à-dire l'interprétation et l'analyse des pratiques et des interactions, qui conduiraient à envisager telle culture indépendamment des standards admis par telle autre et «à penser la rencontre de l'Autre non pas comme le produit de connaissances mais comme une re-connaissance» (Abdallah-Preteuille, 2003, 24).

Les littératures francophones, sont l'ensemble des productions littéraires en français, produites en France ou ailleurs, dont un nombre est issu de diverses immigrations. Il est évident que ces textes sont de grand intérêt parce qu'ils évoquent le rapport entre le «je» et l'Autre, c'est-à-dire une situation d'interaction constante «entre deux univers culturels qui s'antagonisent, s'interpénètrent, se métamorphosent, s'adaptent à des nouvelles conditions» (Fréris G., 2004, 116). La double appartenance, le combat identitaire, le conflit intérieur, la dichotomie et surtout le dialogue entre la langue et la culture du pays d'appartenance et du pays d'adoption sont dévoilés. Le romancier grec, V. Alexakis, fait partie de cette catégorie; plusieurs de ses livres ont été écrits en français et d'autres en grec. N. Huston, auteure d'origine canadienne qui habite Paris traite dans ses œuvres de la mixité culturelle qu'elle décrit comme un vécu souvent difficile.

Pour conclure, «il n'est plus question de comparer chaque culture à quelque étalon-or représentatif d'une culture idéale...cette culture idéale n'existe pas, elle n'est qu'une notion abstraite» (Bastide, 1968, 1696). Ces quelques exemples nous montrent que toutes les pratiques narratives invitent à se poser des questions sur les stéréotypes qui conduisent au repli sur soi-même. A se familiariser avec des cultures autres, à

dialoguer avec elles et à les reconnaître. A réfléchir sur sa propre histoire et sur sa propre identité. A se mettre en contact avec plusieurs modèles culturels, avec plusieurs représentations sociales qui conduisent à la construction d'une auto-image, reflet de l'image de l'Autre. Par conséquent, l'apprenant est orienté vers la conquête du savoir-être et de la conscience interculturelle, en d'autres termes vers la reconnaissance de l'Autre qui ne peut pas se faire sans la connaissance de Soi.

Bibliographie :

- *Abdallah-Pretceille M., Porcher L., 1996, Education et communication interculturelle, Paris, PUF.*
- *Abdallah-Pretceille M., 2003, Former et éduquer en contexte hétérogène, Paris Anthropos.*
- *Bastide R., 1968, Ethnologie générale, Paris, Encyclopédie de la Pléiade.*
- *Bastide R., 1971, Anthropologie appliquée, Paris, Payot.*
- *Bertaux D., 1997, Les récits de vie, Paris, Nathan.*
- *Bourdieu P., 1982, Ce que parler veut dire, Paris, Fayard.*
- *Byram M., Zarate G., 1998, Définition, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. In Le français dans le monde..*
- *Conseil de l'Europe, 1996, Cadre européen commun de référence pour les langues, Strasbourg.*
- *Fréris G., juillet 2004, La francophonie grecque : un combat identitaire européen ?, in Le français dans le monde-Recherches et applications, no spécial, 116.*
- *Fournier Em., Les intuitions sociologiques de Marcel Proust . Sciences Humaines, no 134, 26.*
- *Hess R., 1998, La pratique du journal, Paris, Anthropos.*
- *Lagarde et Michard XIX s., 1969, Paris, Bordas.*
- *Laplantine F., 1987, Clefs pour l'anthropologie, Paris, Seghers.*
- *Laplantine F., 1996, La description ethnographique, Paris, Nathan.*
- *Poirier J. (sous la dir. de), 1968, Ethnologie générale, Paris, Encyclopédie de la Pléiade.*
- *Rachédi L. juillet 2004, Les littératures magrébines issues de l'immigration en France: espace d'expression, de combat et de forces identitaires, in Le français dans le monde-Recherches et applications, no spécial, 81.*
- *Triantaphyllou A., 2002, Pour une anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens, Bern, Peter Lang.*
- *Zarate G., 1986, Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette.*
- *Zarate G., 2003, Médiation culturelle et didactique des langues, Strasbourg, CELV.*

Catherine TSIOURLI, Professeur à l'Ecole Expérimentale
de l'Université Macédoine

La création poétique

Résumé :

Nous allons d'une part expliquer pourquoi il est nécessaire d'écrire ses propres poèmes en langue étrangère et d'autre part présenter la démarche en s'appuyant sur des applications concrètes faites en classe avec des élèves du collège et du lycée. Nous proposons une production poétique soit en partant d'un poème lu en classe, soit à l'occasion d'un événement extérieur particulier, soit encore en prenant appui sur un extrait de texte de fiction ou bien enfin en traduisant un poème de langue maternelle en langue cible.

Mots-clés :

Poésie, création, écriture, jeu, contrainte, humour, expression, aléatoire, communication, joie.

Par cette intervention nous avons l'ambition de susciter de l'intérêt pour la création poétique en classe de français langue étrangère. Nous nous fondons sur des expériences concrètes qui ont été élaborées au collège en deuxième et troisième année et sur les trois années du lycée. Il va de soi que ces propositions ne sont que des exemples susceptibles de provoquer de l'intérêt et en même temps, elles tiennent lieu d'incitation à des tentatives similaires. Nous proposerons deux exemples de production poétique pour le collège et deux pour le lycée. Enfin nous ferons part de notre expérience, toute récente, de traduction de poèmes de la langue maternelle vers la langue cible.

Nous allons dans un premier temps voir pourquoi il faut faire une place importante à la poésie et à la production poétique dans nos classes et ensuite montrer la démarche de nos expériences en étant conscient que nous ne pouvons pas donner de règles, de 'trucs' qui marchent 'à tous les coups'. En partant de quelques exemples concrets

appliqués dans des classes de différents niveaux, nous allons vous montrer le déroulement de notre démarche créative.

La poésie, nous dit le dictionnaire, est l'art du langage qui exprime ou suggère quelque chose par le rythme, l'harmonie et l'image. Pour nous professeur, c'est aussi la manière propre à un poète, à une école, de s'exprimer : poésie lyrique, épique, didactique, romantique, classique, satirique, surréaliste, symboliste. Mais pour chacun de nous, dans notre langage de tous les jours, la poésie est synonyme de beauté et souvent de singularité. Elle ne laisse personne indifférent, elle peut émouvoir par sa limpidité, son charme, sa simplicité, sa profondeur ou son côté inattendu et parfois insolite. Les surréalistes attachent une grande importance à l'image en tant que création pure de l'esprit et comme ils nous l'apprennent dans le premier *Manifeste*, elle (l'image) « ne peut naître d'une comparaison mais du rapprochement de deux réalités plus ou moins éloignées. » (Breton, 1924) L'image est là pour rendre compte de la réalité sensible, elle unit l'imaginaire et la nature. Elle peut juxtaposer des objets familiers, quotidiens à d'autres inattendus comme, pour ne citer qu'un seul exemple très connu, dans « Liberté » de Paul Eluard (P. Éluard, 1942), les éléments simples et pratiques « cahier d'écolier, pupitre, armes des guerriers, lampe qui s'allume ... » se côtoient à des éléments plus étranges ou imaginaires « la mousse des nuages, les sueurs de l'orage, l'étang soleil moi si les cloches des couleurs... » et tissent un ensemble d'images évocatrices en créant une impression de rêve, de clarté ou de mystère (v. annexe 1).

Du plaisir esthétique engendré par la lecture des poèmes il s'agira de passer à celui de l'écriture afin de favoriser l'autonomie d'une compétence écrite chez l'apprenant. Cette pratique, personnalisée ou de groupe, aura pour objectif concret de concevoir un texte poétique, polysémique, différent des autres textes que les élèves ont l'habitude de rencontrer et de produire en classe de F.L.E.. Ce texte, par sa seule production engendre de la joie, incite à l'originalité, force à se poser des questions également sur l'esthétique du produit final, indépendamment de sa valeur esthétique réelle. Lautréamont voyait en chacun de nous un poète potentiel. Ce talent ne cherche qu'une incitation, qu'une occasion particulière pour ressortir. Pour s'en convaincre, il suffit de penser à la poésie anonyme ou aux chefs-d'œuvre populaires ou encore aux nombreux adolescents-poètes qui sous le coup d'une émotion forte ou de certaines circonstances marquantes écrivent des poèmes occasionnels plus ou moins réussis. Le plus illustre cas de création poétique limitée dans le temps, est bien sûr celui d'Arthur Rimbaud.

Nous partirons donc de cette théorie très généreuse qu'en chacun de nous se cache un poète en puissance. Notre tâche, à nous professeurs, consistera à faire ressortir de sa gangue le côté « poète » de nos élèves en mettant en application certains procédés des surréalistes, telle l'écriture automatique, ou des pratiques utilisées par le groupe Oulipo qui partent du principe que « toute poétique obéit à des règles qui, tout en étant

arbitraires, n'entravent pas la création mais la stimulent » (G. Décote, 1991). Nous renvoyons à « La petite Fabrique de Littérature » (A. Duchêne et T. Legay, 1984) pour plus d'idées sur les contraintes créatives. L'automatisme d'un remue-méninges et la libération des règles logiques du langage par la simple juxtaposition de substantifs sans rapports apparents entre eux, créent un effet de surprise et délivrent l'imaginaire. L'heureux effet du hasard permet ainsi de créer des images inhabituelles qui semblent venir tout droit du domaine du rêve. En même temps elles nous incitent à la rêverie, à un retour en soi car la poésie s'adresse à une mémoire collective enfouie, estompée mais aussi à notre plus profonde intimité. Ces images insolites qui en découlent, frappent l'esprit et créent du sens sur plusieurs paliers : nos élèves produisent ainsi « malgré eux » des textes polysémiques, tout en faisant un réel effort pour que la forme du texte ait quelque valeur esthétique ou humoristique.

En général nous introduisons la lecture-écriture de poèmes soit à la fin d'une unité, sorte de compensation aux efforts fournis ou bien pour interrompre la monotonie du cours axé sur le communicatif, mais aussi pour s'ouvrir au monde imaginaire et créer ses propres poèmes en s'amusant.

Nous proposons d'écrire des poèmes soit après lecture d'un poème connu ou d'un extrait littéraire soit à l'occasion d'un événement extérieur tel que commémoration, fête scolaire, actualité ou bien encore quand nous voulons redonner un souffle dynamique à la classe et enfin, ce qui n'est pas de moindre importance, pour axer l'apprentissage sur l'apprenant et lui permettre de communiquer réellement avec les autres membres du groupe par l'intermédiaire de la poésie.

Il faut noter que les productions de nos élèves n'ont de valeurs que pédagogiques et qu'on n'y trouve que très rarement une réelle valeur esthétique. Par ailleurs la création poétique permet de revaloriser aux yeux des élèves le cours de langue étrangère qui utilise des pratiques innovantes et amusantes pour arriver à l'assimilation progressive des règles de grammaire et du vocabulaire et incite aussi à une pratique d'interdisciplinarité.

Notre premier exemple de pratique de classe traitera d'une expérience qui s'est déroulée aussi bien en deuxième qu'en troisième année du collège. Elle a eu lieu à Thessalonique, au 3^e Collège de Kordélio (avec des élèves de deuxième année) et au Collège Expérimental de l'Université Macédoine (avec des élèves de troisième année). En partant du célèbre vers surréaliste de Paul Eluard « La terre est bleue comme une orange », nous avons demandé aux apprenants de prendre trois bouts de papier. Sur le premier, ils devaient écrire un mot abstrait, n'importe lequel, comme amitié, amour, haine... Sur le deuxième papier ils devaient écrire une couleur (cela pouvait être leur couleur préférée, l'inverse ou la première qui leur venait à l'esprit) et sur le troisième un fruit ou un légume (encore une fois n'importe lequel). Après avoir échangé les premiers, deuxièmes et troisièmes bouts de papier entre eux, les apprenants ont recopié le vers

obtenu de manière aléatoire. Une fois le mécanisme compris, ils pouvaient proposer d'autres productions semblables librement (sans petits papiers donc sans faire jouer le hasard) mais toujours en respectant la forme du vers surréaliste proposé. L'intérêt des petits papiers est grand car leur utilisation permet de débloquent les élèves pris de panique à l'idée de devoir écrire dans une langue qu'ils ne manipulent qu'imparfaitement ; d'autre part cette technique de contrainte créative permet souvent d'obtenir de très bons résultats (le hasard fait souvent bien les choses !)

Je cite pêle-mêle quelques productions obtenues:

L'amour est comme une cerise rouge ; L'amitié est comme une pomme dure ; La haine est comme un poivron piquant ; L'amitié est comme une cerise bleue ; La guerre est comme une banane noire ; L'égoïsme est comme une prune jaune ; L'amour est comme un raisin bleu ; La guerre est comme un oignon rouge ; La paix est comme un chou vert ; L'amitié est comme un abricot vert ; La haine est comme une aubergine marron ; L'espoir est comme un melon noir ; La paix est comme un poireau blanc ; La peur est comme une poire rouge ; L'amour est comme une fraise rouge que tu manges et tu en veux encore !

Après avoir lu nos productions à haute voix, nous avons décidé de les assembler en une sorte de poème qui donnerait la définition de l'amitié, de l'amour, de la haine, etc.

Les élèves se sont enthousiasmés, ils ont beaucoup ri et ils étaient très fiers de leurs productions ! Longtemps après, des bouts de phrases, en rapport avec leur créativité, planaient encore dans l'air.

Notre deuxième expérience poétique concerne encore un public de troisième année et elle s'est déroulée au Collège de Kabanis, à Kilkis. Dans ce cas comme dans l'exemple suivant, nous sommes partis d'un événement extérieur, lié à l'actualité : la guerre en ex-Yougoslavie (que la récente reconnaissance américaine nous a remise en mémoire).

Nous avons donc démarré par un remue-méninges en écrivant pêle-mêle au tableau tout ce que le mot « guerre » pouvait évoquer en nous, aussi bien des substantifs que des verbes ou des adjectifs et des couleurs. Par ce procédé nous avons obtenu toute une gamme de mots évoquant l'horreur, l'atmosphère et les conséquences du fléau, sorte de données de base où l'élève pouvait puiser pour faciliter son travail de production-création :

guerre, mort, blessés, orphelin, catastrophe, désastre, sinistre, violence, soldat, armes, noir, rouge, gris, poussière, bombe, explosion, malheur, cris, triste, mal, peine, larmes, désespoir, paix...

Nous avons dans un deuxième temps lu le poème « Familiale » de Jacques Prévert et après avoir expliqué le vocabulaire inconnu, nous avons demandé aux élèves d'écrire

par groupe de deux ou trois élèves, un court poème sur la guerre en juxtaposant les mots à la manière du poète. Voici certains des poèmes écrits en classe :

*Là où il y avait les armes, il y a des victimes
Là où il y avait les soldats, il y a des orphelins
Là où il y avait la mort, il y a le malheur.*

(G. Sakalis, G. Tsolakidis)

*Le désert, les tirs, les victimes
Partout le malheur la faim
Les soldats avec leurs armes
Les larmes coulent de leurs yeux
Les balles sortent de leurs armes*

(G. Halkias, R. Nikolaidou, K. Papadopoulou, E.

Holeridou)

Soldats, armes, sang, faim, malheur, mort.

Rien de très original.

Obscurité partout

Parents blessés, larmes, orphelins pâles,

Seuls dans le malheur.

Rien de très original

La guerre

(R. Tzofoli, E. Panagiotidou, D. Boura, A. Sotiraki)

*La guerre est catastrophe
La guerre est mort
La guerre est faim
Les enfants deviennent orphelins
Les larmes montent aux yeux
Le soleil ne brille pas
Tout est morne
Les fleurs ne sentent pas
La terre est peinte en rouge*

Farmakomiti, A. Papoulaidou, T. Sereti, S. Poubouridis)

Il faut remarquer que tous les élèves, sans exception, ont collaboré avec enthousiasme à cette création poétique et que le premier petit poème a été proposé par deux élèves qui d'habitude refusaient de participer aux autres activités de la classe.

Nous avons déjà proposé quelques idées pour des productions poétiques à partir du poème de J. Prévert « Pour toi mon amour » au Premier Congrès National. Nous avons proposé d'imiter le poème-modèle pour en faire une variation sur l'amitié (Communication 45). Nous avons également proposé d'en faire une parodie en inversant les rôles : écrire un poème où la femme s'adresserait à l'homme. Nous savons que la parodie est l'imitation d'un texte dans une intention humoristique avec souvent une inversion des valeurs (le bien deviendra de la sorte le mal, le beau, le laid, etc.). Nous citons en exemple une parodie du fameux mythe de la Cigale et la Fourmi, proposée par Françoise Sagan, où nous voyons justement cette inversion des rôles : ce n'est plus la cigale qui quête, mais la fourmi (v. annexe 2).

Notre troisième expérience a eu lieu en deuxième année du Lycée Expérimental de l'Université Macédoine, elle s'est déroulée au moment de l'invasion des Américains en Irak (printemps 2003) et comme, pendant cette période, ont eu lieu plusieurs manifestations auxquelles les lycéens participaient et que cette production a été réalisée pendant ces jours d'effervescence, ils ont décidé de dédier leur poème à toutes les victimes de la guerre.

Nous avons proposé initialement d'écrire des phrases sur le modèle de « Je me souviens... » de Georges Perec (G. Perec, 1978). Chacun des élèves avait en sa possession deux petits papiers. Sur le premier, ils devaient écrire un substantif au singulier ou au pluriel et sur le second un début de phrase commençant par « quand... » avec un sujet et un verbe au passé, n'importe lesquels. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à un échange des papiers afin d'avoir un résultat absolument aléatoire (le premier papier a été donné au voisin de gauche et le deuxième au voisin de droite). Après, seul ou par paire, ils ont écrit, sur le modèle de Perec « *je me souviens de + substantif quand + phrase* », un souvenir qui pouvait se rapporter à un passé immédiat, en relation avec les jours précédents, ou relater d'un événement qui s'est déroulé pendant leur enfance ou leurs vacances. Ensuite, pour relier notre activité à l'actualité nous avons proposé le remue-méninges autour du mot guerre que nous avons déjà expliqué ci-dessus. Enfin, chacun pouvait proposer deux souvenirs, l'un procédant de la juxtaposition aléatoire dictée par les bouts de papier et l'autre pouvant être produit librement. Pour finir, nous avons lu les différentes productions et deux élèves se sont chargés d'assembler le tout et de proposer un poème plus au moins cohérent. Notre poème avec sa dédicace a été publié sur la page électronique de l'école :

Je me souviens des vacances quand j'étais sans soucis

et que je jouais à la plage

Je me souviens de cet été quand je suis allée à Moscou

avec ma mère et ma marraine

Je me souviens du week-end quand je mangeais une glace

avec ma copine Catherine

*Je me souviens des bateaux mouches
quand je traversais la Seine à Paris
Je me souviens des jours heureux
quand je faisais du vélo avec mon copain
Je me souviens du match
quand je regardais les terribles Zellias, Okkas et Carembou
Je me souviens des jours innocents quand tu pouvais regarder le ciel
sans paniquer à l'idée de la chute des nuages
qui dans ton esprit pouvaient tomber comme les avions
Je me souviens des mots de Georges Bush « Dieu est avec nous »
Je me souviens de mes années innocentes
quand il n'y avait pas de problèmes
mais maintenant
tout est différent par la seule volonté des Américains
Je me souviens du calme comme un beau rêve
la période sans soucis.
L'innocence et la confiance sont perdues
le rêve est devenu cauchemar
la guerre est ici.
Douleur, injustice, blessure, mort partout.
Tout est rouge, tout est gris, tout est noir.
Où est l'amour, où est l'amitié
Je me demande pourquoi
pourquoi il y a la guerre
pourquoi il y a la mort
pourquoi il y a tant d'injustice.
Aujourd'hui le monde est couleur noire.
Les Américains ont proclamé la guerre contre l'Irak.
Le peuple est encore une fois
la seule victime.
Aujourd'hui je ne fais plus de vélo avec mon copain
la guerre a commencé
le monde devient dangereux
la douleur est présente partout
elle tue les enfants innocents.
Ma copine est venue d'Allemagne
il y a le vide absolu
plusieurs rêves sont perdus.
Le mal, la douleur, la déception ont couvert le monde.*

*La foule est noyée par le danger.
La suite est imprévisible et je voudrais tellement
Que dans le monde entier il y ait enfin la paix.*

(poème collectif, 2^e année Lycée Expér. de l'Univ. Macédoine,
2003)

Après la distribution en classe du produit final, la réceptivité des apprenants étant accrue, nous avons profité de l'occasion pour présenter Georges Perec et parler brièvement de son œuvre. Les élèves ont surtout montré de l'intérêt pour deux de ses romans « La Disparition » (1969), entièrement écrit sans avoir employé une seule fois la lettre « e » (exercice de lipogramme), et son contraire « Les Revenentes » (1972) exercice où l'auteur n'utilise que la voyelle « e ».

Notre quatrième expérience de création poétique s'est également déroulée au même Lycée Expérimental avec les mêmes apprenants de deuxième année (2002). Pour l'occasion, nous avons, comme support initial, un court extrait du texte de fiction « Mondo » de Jean-Marie-Gustave Le Clézio (v. annexe 3). Après lecture et compréhension du texte nous avons demandé aux élèves de se mettre dans la peau de Mondo et d'exprimer ses pensées et ses sensations soit en écrivant un texte en prose soit en produisant un poème. Nous avons eu des productions en prose, quelques-unes en vers, quelqu'un nous a même apporté son texte en langue maternelle puisque l'envie de communiquer était la plus forte et que la langue cible rendait sa tâche difficile.

*La solitude du monde me noie
La douleur est terrible
Je me sens perdu dans la foule
La déception de la vie mène au suicide
Je suis pleine du vide
La communication est inexistante
Et le monde est indifférent
J'ai le cœur brisé
Mes larmes qui tombent sur la terre
Ne se distinguent pas de la pluie
Mille couteaux percent ma tête
Et mes pensées s'allongent dans l'espace sans sens
Elles m'asphyxient
Ces sentiments me font sortir de ce cauchemar horrible.*

(M. Karakosta, A. Morfoutsikou)

Enfin, une autre manière de lire et de créer un poème nous est offerte par la traduction. Cette tâche trop ardue pour des élèves, nous l'écartions constamment car, pensions-nous, elle exige une parfaite maîtrise de la langue cible. Cette année, comme il nous a été demandé par notre correspondant en France un poème grec et sa traduction, nous avons osé tenter l'expérience. Le choix du poème a été fait par les élèves de la deuxième année du Lycée Expérimental (2004) et s'est porté sur un poème de Georges

Séfëris « Μπουτίλια στο Πέλαγο - Bouteille en Mer » qu'ils avaient étudié en classe de langue maternelle et qu'ils aimaient beaucoup (v. annexe 4).

Pour le travail de la traduction, les élèves ont tout d'abord travaillé par groupes de deux à l'aide d'un dictionnaire. Nous avons, dans un deuxième temps, retenu pour chaque mot et pour chaque vers la meilleure traduction proposée.

En tant qu'enseignante, j'ai été extrêmement surprise par le grand succès de cette entreprise. La bonne humeur, les rires francs, le travail avec le dictionnaire, le vocabulaire si bien acquis et surtout la demande des élèves de refaire d'autres traductions semblables, tout m'a convaincu que cette démarche ne doit pas être sujet tabou pour la classe de langue vivante.

Bouteille en mer

Trois rochers quelques pins brûlés et une petite église déserte

Et plus haut

Le même paysage recopié recommence

Trois rochers en forme de porte, rouillés

Quelques pins brûlés, noirs et jaunes

Et une petite maison carrée enterrée sous la chaux ;

Et au-dessus encore plusieurs fois

Le même paysage recommence échelonné

Jusqu'au ciel dominant.

C'est ici que l'on a jeté l'ancre pour réparer nos rames brisées,

Pour boire de l'eau et pour dormir.

La mer qui nous a affligés est profonde et inexplorée

Et déploie une sérénité immense.

Ici enfoncée dans les galets nous avons trouvé une pièce

Et nous l'avons jouée aux dés.

Le plus jeune l'a gagnée et il a disparu.

On s'est rembarqué avec nos rames brisées.

(Traduction collective, 2^e année Lycée Exp. de l' Univ. Macédoine)

En guise de conclusion nous dirons que ces différentes expériences ont été très fructueuses. Elles nous ont permis de produire des textes poétiques en langue étrangère peut-être sans grande valeur esthétique mais certainement de grande importance pédagogique. Il faut également noter que cette pratique, de l'aveu des élèves, en dehors de son aspect ludique attrayant, leur a permis d'assimiler beaucoup mieux le vocabulaire nouveau et de se mettre à l'épreuve sur des pratiques non conventionnelles ce qui a permis une certaine revalorisation, à leurs yeux, du cours de langue vivante.

Qui lui prendrait ces morceaux
De mouches et de vermisseaux ?
Elle tenta de démarcher
Chez la Cigale sa voisine,
La poussant à s'acheter
Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison prochaine.
« Vous me paierez, lui dit-elle,
Après l'ôût, foi d'animal,

Intérêt et principal. »
La Cigale n'est pas gourmande :
C'est là son moindre défaut.
« Que faisiez-vous au temps froid?
Dit-elle à cette amasseuse.
-Nuit et jour à tout venant
Je stockais, ne vous déplaîse.
-Vous stockiez ? j'en suis fort aise :
Eh bien! Soldez maintenant. »

Parodie par Fr. Sagan, Trente-six pastiches inédits
De la Cigale et la Fourmi. Ed. Safrat.

3. Mondo

« Un peu plus loin, dans la rue, Mondo sentait qu'il devenait très petit. Il marchait au ras du mur, et les gens autour de lui devenaient hauts comme des arbres, avec des visages lointains, comme les balcons des immeubles. Mondo se faufilait parmi tous ces géants, qui faisaient des enjambées considérables. Il évitait des femmes hautes comme des tours d'église, vêtues d'immenses robes à pois, et des hommes larges comme des falaises, vêtus de complets bleus et de chemises blanches. C'était peut-être la lumière du jour qui causait cela, la lumière qui agrandit les choses et raccourcit les ombres. Mondo se glissait au milieu d'eux, et seuls ceux qui regardent vers le bas pouvaient le voir. Il n'avait pas peur, sauf de temps en temps pour traverser les rues. Mais il cherchait quelqu'un, partout dans la ville, dans les jardins, sur la plage. Il ne savait pas très bien qui il cherchait, ni pourquoi, mais quelqu'un, comme cela, simplement pour lui dire très vite et tout de suite après lire la réponse dans ses yeux : « Est-ce que vous voulez bien m'adopter ? »

J.M.G. Le Clézio, *Mondo et autres histoires*, Gallimard, 1978, p. 38.

4. Μποτίλια στο Πέλαγο

Τρεις βράχοι λίγα καμένα πεύκα κι ένα ρημοκλήσι
και παραπάνω
το ίδιο τοπίο αντιγραμμένο ξαναρχίζει
τρεις βράχοι σε σχήμα πύλης, σκουριασμένοι
λίγα καμένα πεύκα, μαύρα και κίτρινα
κι ένα τετράγωνο σπιτάκι θαμμένο στον ασβέστη
και παραπάνω ακόμη πολλές φορές
το ίδιο τοπίο ξαναρχίζει κλιμακωτά
ως τον ορίζοντα ως τον ουρανό που βασιλεύει.

Εδώ αράξαμε το καράβι να ματίσουμε τα σπασμένα κουπιά
να πιούμε νερό και να κοιμηθούμε.
Η θάλασσα που μας πίκρανε είναι βαθιά κι ανεξερεύνητη

και ξεδιπλώνει μιν απέραντη γαλήνη.
Εδώ μέσα στα βότσαλα βρήκαμε ένα νόμισμα
και το παίξαμε στα ζάρια.
Το κέρδισε ο μικρότερος και χάθηκε.

Ξαναμπαρκάραμε με τα σπασμένα μας κουπιά.

Γ. Σεφέρης, Μυθιστόρημα, Ποήματα, Ίκαρος.

Eleftheria VLACHOU, Professeur de FLE, Vasiliki LIMNIATI, Professeur
de FLE à l'école gréco-française des Ursulines

Plaisir de lire

Résumé :

Dans une classe du XXI^e siècle, où la majorité des élèves a peu de contact avec la littérature, et ceci le plus souvent de manière obligatoire, dans le cadre du programme scolaire, l'enseignant a l'occasion de mettre en valeur le programme littéraire afin d'initier ses élèves au plaisir de la lecture. Diverses approches interdisciplinaires et divers outils peuvent être exploités pour familiariser les adolescents avec la littérature. S'appuyant sur des exemples tirés des œuvres au programme du Certificat Pratique de Langue Française (Sorbonne I) et du Diplôme de Langue et Littérature Françaises (Sorbonne II), nous allons essayer de proposer une approche interactive de la littérature, qui ambitionne de motiver l'ensemble de la classe.

Notions-clés :

1. Acquisition du plaisir de lire 2. La pédagogie et les nouvelles technologies 3. Travail en équipe 4. Une meilleure approche des personnages d'une tragédie 5. Interdisciplinarité 6. La BD et la tragédie 7. Le processus éducatif n'est pas une voie à sens unique 8. La règle des trois unités à travers un apprentissage plus éveillé 9. Familiarisation avec la littérature et la langue 10. La littérature décodée au lycée.

En ce début du XXI^e siècle, les professeurs de littérature, nous nous demandons si l'enseignement de cette matière est voué à l'échec, vu l'intérêt croissant de nos élèves pour l'informatique et les nouvelles technologies. Alors, notre rôle se complique car l'enseignement de la littérature française ne peut se détacher de l'enseignement du français, c'est-à-dire de la langue. Une attitude nouvelle doit être créée de manière telle que les rapports de l'apprenant avec la langue étrangère étudiée changent. Son intérêt grandit, sa compétence s'élargit. Il s'agit donc de procéder à une meilleure analyse des fonctions littéraires de façon à ce que le texte soit considéré comme un document

complet et non comme un document complémentaire. Or, un texte littéraire ne peut agir s'il n'a pas été lu. Il est donc impossible d'en décrire l'effet sans passer par la procédure de la lecture et par conséquent analyser l'interaction qui se produit entre le texte et la lecture. Cette expérience est primordiale, puisque le rôle du lecteur doit être actif et créatif.

A travers la tragédie de Racine « *Andromaque* », qui fait partie du programme de Sorbonne II, nous avons essayé de procéder à un travail de réflexion en commun, à l'étude de l'époque durant laquelle se déroule l'action, à la pratique théâtrale, à l'insertion du dessin et de la bande dessinée qui est une technique bien connue et appréciée par les jeunes apprenants. Toutes ces démarches impliquent une pluralité de lectures et d'interprétations, ce qui stimulerait l'imagination du lecteur.

Notre effort s'est concentré sur le fait faire comprendre aux élèves que leur sensibilisation les aiderait à surmonter les obstacles créés par l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire, la peinture du drame des passions humaines telles qu'elles se présentent chez Racine. Il fallait montrer que les héros ne peuvent échapper à leur destin, selon la tradition grecque.

Il est vrai que de nombreux mythes classiques ont été utilisés par les écrivains français au fil des siècles, ce qui a facilité notre tâche. «Une histoire connue de tous» c'est la définition minimale du mythe. Alors l'intérêt du spectateur ou du lecteur se déplace : il n'est plus dans l'attente du dénouement mais dans le déroulement de l'histoire, dans les passions des personnages, dans les significations qui se dessinent.

Le mythe de la guerre de Troie est enseigné dans le secondaire. Alors cela n'a posé presque aucun problème de compréhension. Au contraire, les élèves ont été si motivés que nous avons été très surprises de leur ingéniosité. Ils ont cherché, se sont documentés et le résultat de leurs recherches mérite une récompense. Ils ont établi des équivalences extraordinaires et ont eu recours à des images correspondant aux divers vers de la pièce. Plusieurs équipes se sont formées pour pouvoir travailler sur différents thèmes.

La principale difficulté, mais aussi le défi principal était de choisir des techniques suffisamment attrayantes pour inciter les élèves à l'étudier - d'autant plus que la participation à ce programme était tout à fait facultative, et sans aucune rentabilisation directe, du genre «meilleure note», qui plus est, cette participation volontaire viendrait alourdir leur emploi du temps déjà surchargé.

Le programme a été organisé suivant deux axes principaux :

- l'approche interdisciplinaire ;
- l'approfondissement de l'apprentissage du français langue étrangère ;

Notre but pédagogique était double :

- d'une part de prouver que le processus éducatif n'est pas une voie à sens unique, qui ne laisse passer que ceux que l'on appelle les «bons élèves», en

excluant les soi-disant «mauvais» ; bien au contraire, il s'agit d'une affaire personnelle, qui permet de multiples approches, pourvu qu'il existe une motivation essentielle, à savoir l'intérêt de l'élève pour le sujet à étudier

- d'autre part, de mettre l'accent sur l'importance et le besoin de la collaboration, qui est d'habitude négligée dans le système éducatif traditionnel : collaboration, non seulement au sein de chaque équipe, mais aussi entre les diverses équipes, afin d'arriver à une présentation variée et accomplie.

C'est la raison pour laquelle nous avons évité les présentations habituelles, qui utilisent des «tableaux» ; nous leur avons préféré des moyens plus modernes, comme la bande dessinée, la présentation audiovisuelle ou le CD ROM. Nous soulignons ici que ce choix nous a permis de gagner beaucoup d'expérience, étant donné que les jeunes sont souvent beaucoup plus familiarisés que nous avec les nouvelles technologies ; par conséquent, il est arrivé que les rôles s'inversent, et que nos élèves se trouvent à la place de l'enseignant, et nous à celle de l'apprenant, ce qui a favorisé l'épanouissement d'un rapport interactif et créatif, tout en stimulant leur confiance en eux-mêmes.

Ayant à faire avec une pièce théâtrale, nous avons justement voulu éviter la simple analyse littéraire et redonner à l'œuvre sa véritable dimension, en évoquant le travail d'une équipe qui monterait la pièce (metteur en scène, acteurs, scénographie-costumes, etc.).

La première ébauche est la conception d'une couverture pour la réalisation d'une bande dessinée intitulée « *Andromaque* ». Elle met en évidence les rapports entre les personnages et résume en peu de mots l'intrigue. La bande dessinée implique tout un travail sur les personnages, les costumes ainsi que sur le l'articulation de l'intrigue. Les élèves ont choisi les scènes à illustrer et ont fait un travail de recherche pour rassembler des photos, du matériel archéologique, des représentations d'« *Andromaque* ». _et de pièces d'époque ainsi que des BD illustrant des pièces du répertoire classique, ce qui les a aidés à s'inspirer pour le décor et les costumes.

La deuxième ébauche concerne la fabrication d'une maquette de décor de théâtre créée en vue d'une représentation théâtrale. La maquette a donc permis de visualiser les trois dimensions de l'espace dans lequel se déroule l'action et d'expliquer, en même temps, la règle des trois unités du théâtre classique.

La modernité de la pièce et la possibilité d'une adaptation à l'époque contemporaine ont mené à l'illustration du dénouement présentant Pylade qui réfléchit sur le destin tragique des héros.

Enfin, dans le but de rapprocher l'« *Andromaque* » de Racine de celle d'Euripide, la classe a étudié des extraits choisis. Permettant une approche interculturelle et un premier goût du travail des acteurs.

Nous devons avouer que nous avons été très satisfaites pour plusieurs raisons :

- Nous avons pu éveiller l'intérêt de nos élèves pour l'étude d'une œuvre littéraire.
- Nous les avons incités à approfondir dans une langue très riche en allant plus loin que les manuels scolaires et les applications de règles de grammaire à travers des exercices qui ne contribuent qu'à une simple mémorisation.
- Nous avons suivi les travaux des différentes équipes qui ont su collaborer et s'entraider pour traiter le sujet.
- Nous avons admiré les capacités de nos élèves surtout dans le domaine des nouvelles technologies et nous les félicitons d'avoir pu terminer un travail assez complexe dans un laps de temps assez limité tout en sacrifiant leurs loisirs, si nécessaires à cet âge si difficile qu'est l'adolescence.

La créativité des élèves devient plus encourageante et efficace. Les faire agir, discuter, réfléchir, évite une attitude passive devant une production littéraire. De cette façon, l'enseignement de la littérature peut s'appuyer sur la communication qui est un élément nécessaire du processus de l'apprentissage.

Constantin VOULGARIDIS, Professeur de français

*Suscitons des motivations : de l'écriture d'un récit de fiction
en classe de flé*

Résumé :

Il s'agira de présenter un projet pédagogique conçu dans le cadre de l'enseignement du flé et réalisé par une classe de collège. Ce projet, ayant pour objectif l'écriture d'un récit, vise simultanément à développer des compétences langagières, communicatives et interculturelles chez les apprenants ainsi qu'à élargir leur savoir socioculturel. Il se prête également à une approche interdisciplinaire de l'enseignement.

Les différentes étapes du projet, à savoir son origine et ses motifs, sa conception théorique détaillant les objectifs visés et sa mise en application pratique présentant les supports documentaires, le timing de l'opération, le rôle des acteurs et leur cahier des charges, les ajustements possibles face aux éventuelles résistances et enfin son bilan pédagogique constituent l'objet de cette communication.

L'intérêt que présente la mise en place d'une telle démarche pédagogique, c'est que les élèves apprennent mieux quand ils ont un objectif à atteindre, car, mus par le désir d'y arriver, ils mobilisent l'ensemble de leurs capacités, leurs savoirs et leurs savoir-faire communicatifs. De cette manière, l'enseignant parvient à dynamiser le groupe-classe dans une situation de communication non simulée où les compétences se construisent non pas de manière linéaire mais suivant une finalité.

Mots-Clés :

Projet, pédagogique, nouvelle, médiation, objectif, compétence, linguistique, communicatif, activité, type de discours, écriture, interdisciplinarité.

1. L'origine du projet

Partant du principe que les élèves apprennent mieux quand ils ont un objectif à atteindre, car, mus par le désir d'y arriver, ils mobilisent l'ensemble de leurs capacités, de leurs savoirs et de leurs savoir-faire communicatifs et ayant toujours été un défenseur ardent de la mise en place d'une *pédagogie sur objectifs* où les connaissances se construisent non pas de manière linéaire mais suivant une finalité, j'ai pensé que l'idée de participer au concours de la Francophonie 2004 était excellente et de circonstance, puisqu'elle correspondait à mes préoccupations de redynamiser le groupe-classe deux mois et demi avant la fin de l'année scolaire. Il s'agissait du concours lancé par le S.C.E. de l'Ambassade de France qui consistait à écrire un récit de fiction faisant apparaître les valeurs communes de l'olympisme et de la francophonie.

J'ai donc demandé à mes élèves (13-14 ans) s'ils voulaient participer à ce concours et ils ont répondu unanimement par l'affirmative et avec enthousiasme à ma proposition.

2. Conception théorique du projet

Après avoir exposé l'origine du projet, à partir duquel un enseignant averti pourra aisément repérer les objectifs communicatifs et interculturels qui ont guidé la démarche, il ne serait pas inutile, à mon sens, d'en détailler le plan théorique, pour que vous puissiez, d'abord en l'enrichissant ou en comblant ses lacunes vous en servir éventuellement dans le cadre d'une activité similaire, et d'autre part, pour nous aider à prendre conscience que l'apprentissage d'une langue ne passe pas nécessairement par l'utilisation des manuels scolaires.

L'objectif et les motifs du projet pédagogique déjà définis, il me fallait dans un second temps fixer les objectifs communicatifs et interculturels, les référentiels de compétences à développer, les sources documentaires, le timing de l'opération, le rôle des acteurs et leur cahier des charges, enfin les réajustements possibles face aux éventuelles résistances.

2.1. Nature de l'activité

Médiation culturelle : compréhension et transmission d'informations à partir de plusieurs documents d'ordre socioculturel. Production écrite : écriture d'une nouvelle.

2.2. Public visé

2nde classe du collège grec – Section B1 du collège, niveau A2+ du C.E.C.R. du Conseil de l'Europe, 30 élèves.

2.3. Thème : L'olympisme et la francophonie

Ecrire une nouvelle collective dans laquelle devront apparaître les valeurs communes de l'olympisme et de la francophonie.

2.4. Cadre communicatif

La nouvelle : bref récit littéraire.

2.5. Définition du genre

Genre littéraire présent dans toutes les littératures, à toutes les époques et dans tous les pays. Il s'agit d'un récit de longueur variable, généralement bref, ayant peu de personnages, présentant la vie des personnages à un tournant, dans un moment de crise, et dont la concentration assure une tension, dans laquelle réside en grande partie son intérêt esthétique. La nouvelle emprunte de préférence ses sujets au quotidien, dont elle excelle à montrer l'insolite.

2.5. Supports

Documents : écrits, audio, audiovisuels, (sites Internet surtout).

OIF: <http://www.francophonie.org/>

AGF: <http://agence.francophonie.org/>

<http://www.internetenfants.com/vivelesport/JO.htm>

http://www.olympic.org/fr/organisation/ioc/index_fr.asp

<http://www.ifrance.com/johistoire/>

<http://www.ifrance.com/johistoire/pages/antiquite.html>

<http://www.ifrance.com/johistoire/pages/espritantique.html>

<http://www.ifrance.com/johistoire/pages/renaissance1.html>

http://www.amb-grece.fr/JO/comite_organisateur.htm

<http://info.grece.free.fr/actualite/olympiques.htm>

<http://site.voila.fr/lesjos/Coubertin.htm>

<http://www.afrik.com/benin>

<http://www.monde-diplomatique.fr/index/pays/benin>

<http://www.ambassade-benin.org/article49.html>

2.6. Objectifs communicatifs

Attirer l'attention des apprenants sur une problématique nouvelle pour eux et sur l'existence de systèmes de valeurs autres que ceux qu'ils connaissent déjà.

Acquisition de savoirs socioculturels (idéaux olympiques et valeurs francophones), prise de conscience interculturelle, recherche de ressemblances entre la francophonie et l'esprit olympique.

Production écrite (la composition de la nouvelle) qui situera le « moi » du(des) rédacteur(s) par rapport aux messages reçus, à savoir le nouveau savoir socioculturel et francophone et la conscience interculturelle enrichie.

2.7. Objectifs linguistiques

Compréhension de documents afin d'en dégager les messages essentiels.

Rappel et acquisitions d'outils linguistiques : lexique, morphologie, syntaxe.

Production orale et écrite en soulignant les aspects culturels et en reformulant le contenu d'une manière personnelle sans exclure le rôle actif de l'imagination.

2.8. Objectifs interdisciplinaires

Entraînement au traitement de texte en français (logiciel Word).

Illustration par les élèves des moments particulièrement forts de la nouvelle.

3. Mise en application pratique et étapes de la démarche

Le travail a été mis en place de la manière suivante :

3. 1. Organisation du travail et mise en place

Nous avons consacré quinze séances de cours, à raison d'une séance par semaine de 45-50 minutes, réparties entre la mi-février et la fin du mois de mai, plus le travail de recherche et d'écriture à la maison, à la bibliothèque ou en salle informatique. La totalité de la classe a été impliquée, c'est pourquoi elle a été divisée en 5 groupes qui se sont réparti la tâche.

Le 1^{er} groupe s'est chargé d'un travail de recherche pour répondre au cadre communicatif prédéfini : recherche d'informations sur l'olympisme et la francophonie et leurs points communs. Une liste d'adresses Internet a été proposée aux élèves qu'ils ont aussitôt complétée.

Lors des deux séances de cours suivantes, un tableau a été dressé comprenant les points communs de l'olympisme et de la francophonie, et le schéma narratif (exposition, action, dénouement) a été retenu en commun, non sans mal, assurément, car les avis étaient partagés. Pour la séance suivante, toute la classe avait à réfléchir sur les personnages, l'espace et le temps de l'action.

Lors de la 4^e séance, nous avons établi un tableau faisant apparaître les thèmes de la nouvelle, les personnages, leurs noms et prénoms, les opposants et les adjutants. Un des élèves du 1^{er} groupe s'est chargé également de trouver des informations sur le Bénin. Il faut souligner que les prénoms des protagonistes ont été choisis en fonction de leur symbolique et leurs caractères ont été définis de manière à servir l'intrigue et le dénouement.

Nicolas (de *nikê*, victoire et *laos*, peuple) : doux et rêveur, persévérant et même têtue, solidaire et responsable, altruiste et généreux.

Yannis (qui porte la grâce) : très ami de Nicolas, timide mais décidé.

Constantina (du latin, Constantia, persévérance) persévérante, solidaire, altruiste et responsable, décidée à agir.

3. 2. Écriture, lecture et correction

La 5^e séance était réservée à l'écriture du début de la nouvelle. Les élèves avaient tous des avis intéressants mais différents. Pour une question de gestion du temps, je leur ai proposé un début que j'avais imaginé et je l'ai imposé en quelque sorte pour deux raisons : d'abord je voulais que la narration soit linéaire et d'autre part que le narrateur soit un des personnages de la nouvelle. Cela faciliterait leur travail à ce niveau. Les quatre autres groupes ont rédigé la nouvelle. Le travail de l'écriture se faisait à la maison.

Chaque groupe avait à écrire une partie du récit, partie bien délimitée dans le schéma narratif, qu'il lisait en classe lors de la séance réservée à cette activité, la semaine suivante. La correction se faisait collectivement en classe. Puis, il remettait les manuscrits au groupe suivant qui continuait le travail d'écriture et ainsi de suite. Chaque groupe avait ainsi une semaine pleine, week-end inclus, pour travailler.

À la fin, les groupes m'ont remis les disquettes comprenant les différentes parties du récit sur lesquelles j'ai effectué de légères corrections. C'est avec cette nouvelle donc que la classe a participé au concours de la Francophonie 2004.

3.3. Etude de la langue

Le vocabulaire de la francophonie et de l'olympisme a été étudié lors des trois premières séances de travail. Pendant la séance réservée à la lecture des productions des élèves, un travail de grammaire et de vocabulaire s'organisait autour du travail de lecture. Ils se sont surtout entraînés au discours descriptif – emploi de l'imparfait, utilisation correcte des adjectifs qualificatifs – et au discours narratif – emploi du passé composé (le passé simple leur étant inconnu) et du présent de narration et de vérité générale.

3.4. Interdisciplinarité

Outre le travail informatique portant sur la recherche d'informations sur Internet et le traitement de texte en français, ce qui leur a permis, entre autres, d'apprendre à mettre les accents, la cédille et le tréma sur un clavier par défaut « *Etats-Unis International* », on a demandé à une élève de 3^e de lire la nouvelle sans que les auteurs n'interviennent et de l'illustrer. Elle l'a fait avec grand succès, dois-je avouer, car elle a

su saisir toutes les nuances du texte ainsi que la sensibilité des héros qu'elle a su rendre avec beaucoup de talent dans les dessins qui ont été intégrés au fascicule.

4. Bilan

4.1. Résistances et réajustements

Un des problèmes majeurs était le suivant : les élèves ont écrit de nombreux dialogues dans le récit, car il leur était beaucoup plus facile de s'exprimer au style direct. Cela rendait la production trop longue et réduisait considérablement les discours de type narratif et descriptif. Pour y remédier, les meilleurs élèves de chaque groupe ont transformé les dialogues en récit et les plus faibles ont été invités à corriger les dialogues qui contenaient des fautes de français. (Activité de production différenciée selon le niveau des élèves).

4.2. Profits

Les élèves se sont livrés à un travail pendant de nombreuses heures avec grande joie. Leur plaisir d'écrire, de se lire, d'écouter aussi les autres était manifeste. Si l'on en juge au résultat, le travail en groupes a été une totale réussite.

Réinvestissement des savoirs et des savoir-faire : les élèves ont réutilisé des idées ou le vocabulaire qu'ils avaient appris en classe lors d'autres séances de cours.

Enfin, les plus faibles ont également fait des progrès et ont même excellé à inventer des situations qui faisaient progresser agréablement l'action.

J'ai même été particulièrement touché, et je le suis encore chaque fois que je les relis, par l'épisode du drapeau dans le stade que l'on peut considérer comme un 1^{er} dénouement ainsi que par le dénouement final à l'aéroport que j'ai trouvés charmants, pleins de sensibilité et même émouvants sans pouvoir aujourd'hui mettre un nom sur leurs auteurs.

Quant à la jeune élève de 3^e qui a réalisé ces superbes illustrations, elle mérite sans conteste tous nos éloges.

5. Conclusion

L'opération s'avère fructueuse et vaut autant par la participation active de tous les élèves, l'élargissement de leurs connaissances générales, que par le réinvestissement des connaissances déjà acquises et l'acquisition de nouvelles compétences langagières et communicatives. Il va de soi que l'identification et l'emploi de différents types de discours (narratif, descriptif, direct) l'ont emporté sur les autres compétences, sans pour autant que celles-ci soient négligées.

D'ailleurs, la lecture de la nouvelle, qui est le fruit de ce projet et qui a été éditée par les bons soins de la direction du Collège « Saint-Paul », pourra confirmer les principes de base de cette démarche pédagogique.

Bibliographie

- *Cristin R., avril 1997, Le projet pédagogique en français, in LFD, N° 288, p.24-28.*
- *Bordallo I., Ginestet J.-P., 1993, Pour une pédagogie du projet, Paris, Hachette.*
- *Conseil de l'Europe, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier.*
- *Godenne René, 1974, La Nouvelle française, Paris, PUF.*
- *Jean G., 1976, Pour une pédagogie de l'imaginaire, Paris, Casterman*
- *Genette G, 1972, Figures III, Paris, Seuil.*
- *Barthes Roland, 1972, Le degré zéro de l'écriture, Paris, Seuil.*

Bilinguisme : atouts et implications

Résumé :

Nous essaierons de définir les différents types de bilinguisme pour mieux cerner le bilinguisme scolaire en particulier le bilinguisme scolaire précoce paritaire où les deux langues sont vecteurs d'enseignement / apprentissage sur un pied d'égalité. Nous étudierons ensuite les spécificités des situations d'acquisition et d'apprentissage en nous appuyant sur les découvertes récentes en neurobiologie pour dégager la contribution spécifique du bilinguisme sur le plan pédagogique et éducatif.

Définition

Sont bilingues les personnes capables de s'exprimer dans deux langues de manière aisée, correcte sous une forme orale comme par écrit, dans toutes les circonstances privées, publiques ou professionnelles.

Le bilinguisme s'oppose donc à une connaissance approximative, même si elle peut être plus ou moins poussée, d'une langue seconde qui reste ressentie comme une langue étrangère.

A noter qu'il s'agit d'une utilisation « aisée et correcte » d'une autre langue et non pas de l'assertion souvent prônée « Il ou elle est **parfaitement** bilingue.» Ce souci de « perfection » linguistique relève surtout du domaine universitaire et académique.

Selon les différentes situations de communication et selon les différents stades de son développement personnel et professionnel, le bilingue privilégie l'une ou l'autre langue. Chaque bilingue a cependant une langue préférée qui est très souvent la langue maternelle qui est aussi la langue du « cœur. »

Comment devient-on bilingue ?

Il y a généralement deux façons de devenir bilingues : naturellement ou scolairement. Le bilinguisme naturel s'acquiert dans une famille bilingue à condition que

le père ou la mère communique régulièrement et assidûment dans sa langue maternelle avec l'enfant depuis le berceau jusqu'à l'âge adulte. Bien sûr, dans cette situation il existe aussi des variantes. Un autre type de bilinguisme naturel peut germer dans des situations spécifiques comme en Alsace (où sont pratiqués le dialecte alémanique et le français) ou au Mali où un enfant peut acquérir d'abord la langue maternelle puis acquérir le Bambara comme langue de plus grande extension avant d'acquérir le français comme langue scolaire.

La deuxième façon d'entrer en bilinguisme est de nature scolaire soit sous forme d'apprentissage intensif soit sous forme d'immersion dans la langue étrangère (comme pour certaines expériences au Canada) soit encore sous forme d'enseignement / apprentissage paritaire au cours duquel les jeunes apprenants ont un enseignement à 50% dans la langue maternelle et 50% dans la langue-cible, comme c'est le cas dans les classes bilingues en Alsace pour le français et l'allemand, à l'école maternelle et à l'école primaire et également au collège et au lycée.

Nous allons nous intéresser plus particulièrement à ces acquisitions et à ces apprentissages précoces. Bien que ce modèle ne soit pas applicable ni transférable tel quel à d'autres situations et à d'autres pays, il me semble intéressant de réfléchir à certains aspects psychologiques et pédagogiques de ces apprentissages précoces.

Cherchons tout d'abord à cerner cette notion de précoce.

1. L'âge du langage d'abord:

On ne peut plus ignorer depuis les avancées décisives des neurosciences qu'il existe une période privilégiée dans une vie humaine pour la construction du langage; que le langage peut se construire à la faveur d'un code, de deux codes, voir même de trois codes si les conditions sont données, que cette période ultra-favorable ne se présente qu'une fois dans une vie et qu'elle s'achève vers les sept ans (âge moyen) avec la stabilisation synaptique.

C'est la fin de vie des neurones qui n'ont pas été sollicités par une quelconque activité ou expérience ou mémorisation, ou acquisition avant cet âge. Cette espèce de sclérose infantile n'a rien de pathologique: c'est le processus normal et le rythme normal de développement du cerveau et en particulier des centres nerveux du langage.

L'imagerie médicale la plus récente, l'IRMF (Imagerie à Résonance Magnétique Fonctionnelle)– je renvoie ici entre autres aux travaux du Marx Plank Institut de Leipzig et du Laboratoire d'IRM fonctionnelle de l'hôpital Memorial Sloan-Kettering de New York, ainsi qu'aux excellents livres du psycholinguiste Jean PETIT – révèle que nous construisons trois zones principales dans l'acquisition du langage :

- Ce sont l'aire de Wernicke pour tout ce qui relève du sens ;

- l'air de Broca pour l'ensemble des activités symboliques (musicales, mathématiques) mais aussi analyses de chaînes de symboles et de signes (phonétiques, grammaticaux, lexicaux) ;
- et enfin, pour mémoire, l'aire appelée Gyrus angularis, spécialisée dans la phonétisation de l'écrit plus tard.

Or l'IRMF révèle que le bilingue précoce apprend sa seconde langue en sollicitant la même aire de Broca que celle construite en langue première. Tandis qu'après l'âge du langage, l'enfant doit se construire une 2ème aire de Broca à côté de l'autre.

Ce qui, dans l'image obtenue, donne une aire de Broca élargie chez le bilingue avec une zone centrale commune aux deux langues et deux sous-aires pour les acquis propres à chaque langue. Tandis que chez l'enfant unilingue on observe une zone de Broca distincte par langue.

A noter qu'une recherche récente du « Wellcome Department of Imaging Neuroscience » de Londres a révélé que les bilingues précoces avaient une structure neuronale plus dense que les monolingues ou que ceux qui ont appris une langue étrangère plus tard. Et on suppose non sans raison que cette relation entre la densité neuronale et certaines aptitudes linguistiques sont également bénéfiques pour d'autres apprentissages.

2. Le processus d'acquisition :

Avant 7 ans, c'est une entrée directe en langues à la faveur des « câblages » premiers, donc il est permis de parler d'acquisition spontanée en situation, non volontaire et non pédagogiquement structurée.

Après sept ans, il s'agit d'un détour par la langue maternelle pour en mobiliser les « câblages » en vue de la construction consciente, volontaire et structurée d'un nouveau code indépendant de la construction proprement dite du langage. Là, il devient préférable de parler d'apprentissage.

Ce rappel sur la façon dont nous avons tous acquis notre ou nos langues premières avant sept ans nous remet en face de la réalité : la langue vivante, c'est d'abord du vécu, c'est de la vie, avant de devenir un savoir construit. Chez le tout-petit, c'est 100% de vécu puis ce pourcentage diminue au profit des apprentissages volontaires, mais ne disparaît jamais. Car, même avec les apprentissages, structurés par l'école et le collège, il faudra encore et toujours soutenir ces savoirs par du vécu linguistique. Ce dont l'école n'a pas vraiment fait sa finalité.

3. La vraie nature de la langue vivante :

Pourquoi cette nécessité continuée d'un vécu linguistique tout au long de la vie ? Chez le très jeune enfant, c'est l'individu tout entier qui est mobilisé par l'acquisition

d'une langue: le corps, les émotions, la mémoire, l'intelligence, les capacités perceptives et motrices, les capacités et les besoins d'expression dans toutes leurs dimensions. Il s'agit ici d'une approche holistique.

Tandis que chez l'enfant plus âgé et chez l'adolescent – et à fortiori chez l'adulte – tout cela est également mobilisé, mais avec une dimension supplémentaire de remise en question de la personne dans tous ses réflexes, habitudes et automatismes, linguistiques, perceptifs, articulatoires, psychomoteurs, culturels et gestuels.

Ce qui revient à dire qu'un bain linguistique est toujours nécessaire et que, si celui-ci ne se trouve pas dans un environnement social et/ou familial, il faut que l'école aménage cet environnement pour apporter ce vécu. La langue vivante doit vivre, c'est-à-dire servir à apprendre et produire des contenus et à les échanger dans de vraies interactions avec de vrais interlocuteurs, pas seulement avec la maîtresse et les camarades de classe !

4. L'extrême importance de l'environnement

Si les mathématiques ou l'histoire n'ont pas besoin d'un environnement autre que celui qu'elles apportent elles-mêmes de par leurs contenus, il en va autrement de la langue, des langues : sans environnement, social et intellectuel, il ne peut y avoir ni langues, ni même langage.

C'est l'environnement qui nourrit les interactions, lesquelles nourrissent l'expérience, la découverte du monde et l'édification des savoirs. Si cela est vrai en langue maternelle et va de soi, pourquoi s'est-on si longtemps détourné de ces évidences dans le cas de la langue vivante ?

Il n'y a tout simplement pas de langue sans socialisation, ni sans action sur un contenu. Pour qu'il y ait langue, il faut un partenaire, une activité partagée et un objectif, donc une intention de communication sociale ou intellectuelle.

5. Le choix des langues:

Une langue précoce devrait être choisie dans l'environnement soit familial, soit régional, soit de proximité ; pas forcément l'anglais mais plutôt une langue européenne.

Le choix d'une langue précoce n'a rien à voir avec la future profession de l'enfant, mais d'abord et surtout avec sa formation linguistique de base qui va lui ouvrir les portes des autres langues, dites « utiles » plus tard. Et c'est lui qui choisira quelle langue est la plus utile dans sa vie, car il n'aura que l'embaras du choix : les compétences du bilingue précoce ont une transférabilité à d'autres langues plus grande que chez l'enfant unilingue.

Ce qui est en jeu, ce n'est pas la formation professionnelle de l'enfant, c'est sa formation linguistique et intellectuelle pour la vie, son aisance orale dans les deux langues qui lui donnent des facilités acquisitionnelles plus grandes pour d'autres langues.

Ce qui est en jeu, ce n'est même pas une efficacité identique de l'enfant dans ses deux langues premières, mais son aisance orale dans les deux langues qui lui donne des facilités acquisitionnelles plus grandes que d'autres langues plus tard. Une équipe de chercheurs en neurosciences du « Wellcome Department of Imaging Neuroscience » de Londres vient de découvrir que chez les bilingues précoces la densité de la matière grise était nettement plus prononcée que chez les unilingues en particulier dans la partie du cerveau dont dépend la fluidité verbale. (voir Le magazine « Nature » N° 431 P.431) Ils pensent également que cette densité plus grande des bilingues a des retombées positives sur d'autres apprentissages, en particulier sur celui des mathématiques comme l'ont prouvé différentes recherches comparatives.

6. Les stratégies pédagogiques:

J'évoquerai quelques-uns de ces moyens qui donnent aux élèves la double perception d'une langue immédiatement utile et agréable et dont l'apprentissage est gratifiant.

- La transdisciplinarité : ou l'utilisation de la langue 2 dans toutes les activités et disciplines, comme pour la langue maternelle et en alternance plus ou moins rapide et régulière avec elle.
- L'horaire : selon le degré d'absence ou de présence de la langue dans le milieu, l'horaire de et en langue peut être plus ou moins renforcé pour compenser cette absence. Mais le minimum absolu pour l'utilisation transdisciplinaire de la langue ne peut en aucun cas descendre au-dessous de 6 heures par semaine.
- Les besoins de l'enfant : selon l'âge des élèves, les activités proposées devront tenir compte des besoins ludiques, expressifs, psychomoteurs, sportifs, esthétiques et artistiques, narratifs et/ou littéraires.
- Langage = action : en étroite relation avec le principe de la transdisciplinarité, l'apprenant doit produire en langues: de l'oral, de l'écrit, du son, de l'image, du dessin, des expositions, un spectacle, un journal, des reportages, des enquêtes, un CD-Rom; participer à une rencontre sportive ou théâtrale ou musicale, ou à une action de protection de la nature, bref un projet où sa personnalité et sa sensibilité propres pourront s'exprimer.
- Langage = échange : l'apprenant ne prendra réellement ses productions scolaires et extra-scolaires au sérieux que si elles s'inscrivent dans un échange pédagogique sur objectif et sur projet avec une vraie classe-partenaire, dans une Europe élargie où nous avons désormais plus de voisins que jamais.
- Echange de productions d'élèves donc, qui sera régulier selon un calendrier d'échange bien négocié et des tâches précises et bien distribuées, avec la participation de tous aux décisions.

- Les technologies nouvelles : à quoi servent-elles en général? Ordinateurs, courriers électroniques, Internet, CD-Rom servent à apprendre, à produire et à échanger. Un apprentissage moderne et dynamique des langues saurait-il faire autrement qu'en utilisant toutes les ressources de l'environnement contemporain
- L'évaluation : elle fait naturellement partie de l'environnement scolaire ; mais faudra-t-il continuer à privilégier une évaluation-sélection au lieu d'une évaluation-coopération? Une évaluation individuelle, quand les apprentissages se font en petits groupes ? Une évaluation-sanction au lieu d'une évaluation-encouragement ? Une évaluation toujours du niveau et jamais de l'évolution individuelle ? Une évaluation des savoirs formels et trop rarement des savoir-faire et des compétences les plus créatives ? Une évaluation du résultat, mais jamais de l'autonomie, de l'originalité, de la capacité à faire progresser le groupe et le projet. Car en langue c'est tout cela qui compte et pas seulement la maîtrise des verbes irréguliers.

En guise de conclusion

Grâce à une éducation bilingue et grâce à une pédagogie ouverte et équilibrée, nous pouvons contribuer à établir des ponts interculturels où chacun trouve un supplément à sa propre culture et qui permettent l'élaboration d'une entente qui dépasse les différences sans nécessairement les effacer. Grâce à la découverte et l'acceptation des différences et de l'altérité, nos élèves seront à même d'être plus ouverts, plus flexibles, moins ethnocentriques. Ils pourront acquérir un autre cadre de référence qui leur permet de relativiser et de ne pas tout voir, juger, évaluer à travers le prisme déformant de leurs « lunettes » nationales et de pas devenir des adeptes de la pensée unique. Engageons-nous résolument et sereinement dans une éducation bilingue et persuadons-nous du bien fondé de notre démarche éducative et formative qui devrait contribuer à favoriser l'ouverture aux autres, à d'autres cultures, à d'autres façons de vivre et de penser pour que vos élèves tout en restant Grecs deviennent de bons Européens et de véritables citoyens du monde, capables de vivre pleinement et sereinement dans un environnement pluriethnique et pluriculturel.

Bibliographie recommandée :

- *PETIT, Jean, L'immersion, une révolution, Jérôme Do Bentzinger Editeur, 2001.*
- *CHANGEUX, Jean-Pierre, L'homme de vérité, Odile Jacob, Paris, février 2002.*

- *H. S. KIM, Karl; RELKIN, Norman R.; LEE, Kyoun-Min; HIRSCH, Joy, Distinct cortical areas associated with native and second language, in Nature, vol. 388, July 1997.*
- *PLUNKETT, Kim, Theories of early language acquisition, in Trends in Cognitive Sciences, vol. 1, 1997/4.*
- *NEVILLE Helen; BAVELIER, Daphne, L'EXTENSION des aires visuelles chez les sourds, in La Recherche, no spécial 289, juillet-août 1996.*
- *LIETTI A. Pour une éducation bilingue, Paris, Payot 1994*
- *GEIGER-JAILLET Anemone Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école. L'Harmattan 2005*
- *Et comme vulgarisation proposant une vue d'ensemble des questions linguistiques et pédagogiques pour un public large (parents, étudiants, enseignants non spécialistes) : DALGALLIAN, Gilbert, Enfances plurilingues, L'Harmattan, Paris, juin 2000.*

Activités ludiques, activités d'apprentissage

Résumé :

Les exercices et les activités proposés dans les différentes méthodes de français langue étrangère permettent certes un entraînement valable pour l'acquisition des compétences visées. Toutefois elles ne proposent pas toujours suffisamment d'activités permettant aux apprenants de montrer qu'ils sont capables d'utiliser ce qu'ils ont appris de façon guidée dans un contexte nouveau non prévu dans la méthode. Les activités orales et écrites que nous allons pratiquer ensemble au cours de cet atelier visent à permettre aux élèves de franchir un pas important dans leur apprentissage de la langue étrangère.

1. Activités communicatives et ludiques dans la classe de langue

Si l'objectif des approches communicatives est l'acquisition progressive par les apprenants d'une compétence de communication devant leur permettre de résoudre les problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans différentes situations de communication, il est indispensable de créer, dans la salle de classe, des situations leur permettant de s'entraîner de façon valable et motivante à « communiquer » et de réemployer de façon personnelle et nouvelle les moyens linguistiques et sociolinguistiques appris sous votre houlette dans vos cours et grâce au matériel didactique utilisé en classe.

Pour situer la place des activités ludiques dans les différentes phases du déroulement d'une unité d'apprentissage, voici un schéma méthodologique qui couvre les différents « moments d'une classe de langue » dans la perspective des approches communicatives. Ce schéma présenté dans le cadre d'un atelier du Conseil de l'Europe peut vous servir de guide pour organiser le déroulement de vos leçons ou d'outil de vérification des différentes activités et démarches pédagogiques que vous proposez à vos élèves. Il ne

s'agit nullement d'une démarche contraignante qu'il faut suivre pas à pas comme dans un enseignement programmé. mais d'un cadre de référence et d'un outil de travail.

1.2. Schéma méthodologique d'une unité d'apprentissage

Objectif global : acquisition progressive d'une compétence de communication basée sur les attentes, les motivations, les besoins des apprenants et les domaines d'utilisation possibles de la langue étrangère afin de leur permettre d'agir et de réagir de façon adéquate dans les différentes situations de communication dans lesquelles ils pourront se trouver et dans lesquelles ils seront amenés à utiliser la langue étrangère.

Étapes, phases, activités

1 - Sensibilisation, prise de contact, mise en train, rappel de l'étape précédente, définition de l'objectif de l'unité ou de la séquence.

2 - Apprentissage des moyens linguistiques et sociolinguistiques pour accomplir la tâche et les objectifs fixés.

a - Présentation, explication, compréhension des éléments nouveaux (vocabulaire, structures, éléments civilisationnels et culturels) Vérification de la compréhension.

b - Réflexion, analyse, conceptualisation des points grammaticaux nouveaux.

3 - Exercices d'application, de réemploi de fixation des éléments nouveaux, exercices structuraux de substitution, de transformation, de complétion (Production guidée).

4 - Exercices de transfert, d'exploitation, de personnalisation (Production ouverte).

5 - Résolution de problèmes nouveaux : utilisation libre, spontanée du vocabulaire et des structures de l'unité ou du dossier au cours d'activités communicatives, de jeux, de sketches, de jeux de rôles et d'improvisation, d'exercices de créativité (Production libre).

6 - Évaluation : bilan pour vérifier l'atteint des objectifs et auto-évaluation.

(Adaptation du schéma méthodologique proposé par F. Weiss pour la préparation d'une série d'ateliers du Conseil de l'Europe sur les approches communicatives.)

Nous n'insisterons pas sur les quatre premières phases ni sur la pédagogie à mettre en œuvre, sinon qu'il est pédagogiquement plus rentable de recourir à des procédés de découverte pour l'enseignement de la grammaire ainsi que pour l'accès aux aspects interculturels. Quant à la phase d'évaluation, dans enseignement centré sur l'apprenant, il est recommandé de permettre à ces apprenants de participer à cette évaluation, en les invitant à faire le bilan de leurs acquisitions et de leurs manques.

La phase de « Résolution de problèmes nouveaux » est de loin la plus importante. Les activités ludiques proposées ont certes une fonction de « jeu-détente ». Elles ont souvent été considérées soit comme des « bouche-trous », pour occuper les dernières

minutes d'une leçon ou le dernier cours d'un trimestre soit comme une « récompense » lorsque les élèves ont été sages ou s'ils ont bien travaillé. Elles doivent en tout premier lieu permettre aux élèves d'utiliser librement et de façon personnelle le vocabulaire et les structures appris de façon guidée, contrôlée en classe aux cours des différentes phases d'enseignement / apprentissage. L'expression quasi spontanée au cours d'un jeu, d'un exercice de créativité, d'un sketch ou d'un jeu de rôle permet à l'élève de montrer qu'il est capable de mobiliser le vocabulaire et les structures de la méthode d'une façon différente, nouvelle, imprévue, et non préparée par un exercice similaire préalable.

Les activités ludiques présentent peut-être la situation la plus « authentique » d'utilisation de la langue dans la salle de classe et elles permettent aux élèves de franchir un pas important dans le processus d'apprentissage.

2. Types de communication dans la classe de langue

En analysant les différentes interactions dans une leçon de langue, on peut distinguer quatre types de communication :

2. 1. La communication didactique qui est avant tout l'apanage de l'enseignant qui utilise la langue étrangère pour organiser le travail dans la classe en donnant des consignes et des ordres : « Asseyez-vous. Prenez vos livres. Silence, s'il vous plaît... etc. » Elle englobe aussi tout le discours centré sur les formes de langue, les réponses aux demandes d'éclaircissement faites par les élèves, les questions de vérification de compréhension, les questions de contrôle sur les leçons précédentes, la réaction aux réponses des élèves, les encouragements, les rejets, les explications grammaticales, les exercices de conceptualisation, les traductions. Elle englobe tout le discours autour de la langue. Elle recouvre donc les trois premières phases du schéma méthodologique

Cette communication didactique peut être considérée comme « authentique », car elle est spécifique à une classe de langue dans le cadre d'un enseignement scolaire dans une salle de classe où conventionnellement on utilise la langue étrangère pour la plupart des activités d'apprentissage. Elle est aussi importante par le fait qu'elle constitue une exposition régulière et prolongée à la langue étrangère.

2. 2. La communication imitée est caractérisée par la répétition des modèles donnés par l'enseignant ou par les cassettes, les disquettes, les C.D., les CDROMs ou les vidéos, la récitation de dialogues ou de textes appris par cœur, la représentation dramatisée de dialogues, par la pratique des exercices structuraux, les micro-conversations, par des exercices d'application et de fixation ainsi que des exercices de transfert guidés. Elle correspond à la phase 3 du schéma méthodologique.

2. 3. Dans la communication simulée, l'élève doit faire preuve de beaucoup plus d'imagination et d'initiative, car il y est amené à fabriquer des dialogues à partir de situations, de scénarios ou de stimuli auditifs ou visuels, à réagir de façon spontanée dans

les sketches, les jeux de rôle et d'improvisation, les débats. Il est appelé à s'impliquer davantage, à donner son opinion, à réagir aux opinions des autres, bref il est appelé à participer à une véritable interaction dans la salle de classe. Cette communication relève à la fois de la phase 4 et 5 du schéma méthodologique.

2. 4. On peut parler de communication authentique lorsque l'élève prend l'initiative de la parole dans les différentes phases de l'organisation et de l'animation du travail en classe ou du travail de groupe au cours des négociations et des décisions prises par le groupe. Il faudra donc que vous insistiez que le travail de groupe se déroule en français. Mais il n'y a pas de recette miracle pour que les élèves utilisent la langue étrangère. Pourquoi ne pas fixer avec eux cette règle du jeu et de passer une convention avec eux pour qu'ils s'engagent à utiliser le français? Votre rôle, dans ce cas, sera celui de vérifier s'ils respectent leur engagement et de leur le rappeler à l'occasion. Mais ne pourrait-on parler également de communication « authentique » lorsqu'il s'agit d'un jeu de rôle, d'un exercice de créativité ou de toute autre activité ludique? Les élèves ne sont-ils pas amenés à s'exprimer librement comme dans une situation de communication réelle? Cependant n'oublions pas que nous sommes toujours dans une salle de classe!

3. Le travail de groupe

Nous prônons le travail de groupe dans la plupart des activités que nous proposons et en particulier dans celles servant à instaurer un climat de confiance et de facilitation de la communication dans la salle de classe. Les avantages de ce travail en groupes sont multiples et d'abord d'ordre pratique : on peut considérer que globalement, le temps à la disposition du groupe en classe est multiplié par autant de fois qu'il y a des groupes dans la classe, du moins du point de vue du temps de communication à la disposition de chacun.

En outre, la communication étant réelle - chacun parle en son propre nom et en assumant son rôle - le travail de groupe est un facteur sociolinguistique qui contribue directement à l'apprentissage de la langue, même si cette communication se fait partiellement en langue maternelle. Tout comme pour l'utilisation de la langue étrangère au cours du travail de groupe, il importe que l'enseignant assure, par ses explications, l'adhésion du groupe à ce mode de travail.

Un troisième avantage du travail de groupe est d'ordre pragmatolinguistique : en effet le travail de groupe a la fonction de replacer le discours de l'élève dans une interaction sociale en vue d'une tâche à réaliser ou d'un but à atteindre.

4. Exercices d'échauffement ou de facilitation de la communication

Si nous voulons encourager nos élèves à prendre la parole en classe, nous devons essayer de créer les conditions matérielles et psychologiques qui faciliteront la prise de

parole et la participation aux activités de la classe dans un climat de confiance, de tolérance et de respect mutuel.

Pour que les élèves aient envie de parler il faut qu'ils aient tout d'abord quelque chose à dire, qu'ils aient envie de le dire et qu'ils aient les moyens linguistiques et psychologiques de le faire. Il faut donc les initier à des techniques de libération de l'expression orale et écrite, en leur proposant des activités qui leur permettent de dire ou d'écrire des choses qui les impliquent, qui leur sont personnelles. Il ne s'agit pas simplement d'exercices pour faire fonctionner la langue, il s'agit de « communiquer », de dire quelque chose de soi et de s'intéresser à ce que les autres ont à dire, bref il s'agit de développer une compétence de communication et aussi une " confiance de communication".

Comment ?

Avant de se lancer dans des activités de libération progressive de la parole, il est recommandé de faire des exercices au cours desquels les élèves sont amenés à s'exprimer aussi librement que possible dans des activités individuelles et collectives qui leur permettront aussi de comprendre la nécessité, la valeur et les avantages du travail de groupe.

Les exercices proposés s'adressent à des classes d'âge et de niveaux différents. Vous choisissez ceux qui vous semblent les mieux appropriés à votre situation d'enseignement. Ils devraient se faire au début d'une année scolaire ou au début d'un cycle d'enseignement lorsque les participants ne se connaissent pas encore ou ne se connaissent pas bien. Ils peuvent également se faire à tout autre moment du cycle d'apprentissage si vous vous décidez de proposer un apprentissage plus interactif, plus impliquant et pourquoi pas plus ludique !

4.1. Activités préliminaires

Faire connaissance : se présenter

Objectif : Faciliter la communication dans le groupe-classe en faisant la connaissance des différents élèves de la classe ou des différents membres du groupe tout en essayant de créer une atmosphère détendue et conviviale entre les participants.

Déroulement

Demandez à chaque élève, à tour de rôle, de se présenter de la façon suivante en donnant son prénom et son nom de famille, puis d'ajouter une phrase quelconque qui lui passe par la tête sur ce qu'il ressent en ce moment ou sur tout autre sujet de son choix.

La règle du jeu c'est d'accepter toutes les phrases, même si l'élève a envie de redire ce que quelqu'un d'autre a déjà dit.

Vous pouvez lancer l'activité en vous présentant et en donnant le modèle.

« Je m'appelle François Leblanc. J'aime beaucoup la glace à la vanille. »

Variante pour un niveau avancé.

L'exercice suivant peut se faire à la suite de l'exercice précédent. Il contribuera à la formation du groupe et à détendre l'atmosphère toujours un peu tendue et anxiogène au début d'un nouveau cours.

Présenter son voisin de classe ou quelqu'un que l'on ne connaît pas.

Objectif : Apprendre à travailler avec un camarade de classe et à s'initier au travail en groupe.

Déroulement

Vous demandez à vos élèves de former des groupes de deux, ou si vous préférez des « tandems », de préférence avec un camarade de classe qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils ne connaissent pas bien. Comme pour tous les travaux de groupe, vous allez leur donner des consignes qui doivent toujours être simples, claires et précises. Assurez-vous toujours que tous les élèves les aient bien comprises. Au besoin, faites-les répéter par un ou deux élèves. Cette « communication didactique » concernant l'organisation et le bon fonctionnement du travail en classe doit être mise en place le plus tôt possible pour que l'enseignant puisse l'utiliser pour toutes les activités pédagogiques et pour chaque leçon. N'oubliez pas qu'il s'agit ici d'un type de communication « authentique » dans le cadre de la salle de classe.

Voici les consignes que vous pourrez donner pour cette activité :

« Vous allez choisir chacun un ou une camarade dans la classe que vous ne connaissez pas ou que vous ne connaissez pas bien. Vous allez ensuite vous interviewer à tour de rôle pour mieux vous connaître. Pendant 5 minutes vous allez poser des questions à votre camarade et vous notez ses réponses sur une feuille de papier. Vous avez le droit de lui poser toutes les questions que vous avez envie de lui poser. Mais, attention ! Lui ou elle n'est pas obligé(e) de répondre aux questions auxquelles il ou elle ne veut pas répondre ou qui lui paraissent trop personnelles. Au bout de 5 minutes, à mon signal, on change de rôle et l'interviewé devient l'interviewer. »

Vous organisez ensuite les « tandems » et vous vérifiez que les consignes ont bien été comprises !

Au bout de 10 minutes vous arrêtez les interviews et vous demandez à chacun de présenter le camarade interviewé, en donnant une nouvelle règle du jeu : « Vous allez présenter votre camarade sans regarder vos notes. Vous commencez ainsi « Je vous présente Jacques Dumoulin. Il a 18 ans. Il habite... ».

A la fin de chaque présentation, celui ou celle qui a été présenté pourra faire des remarques ou des mises au point.

Si le groupe est trop grand, vous pouvez simplifier la présentation mutuelle en donnant la consigne suivante « Vous allez tout simplement présenter votre camarade en donnant son nom et son prénom et en disant une ou deux choses à son propos qui vous ont frappé. »

4. 2. Préférences : Quelle est votre couleur préférée ?

Objectif : Apprendre à travailler avec un camarade et à communiquer avec lui à partir d'une activité individuelle commune.

Déroulement

Chaque élève devra compléter la liste que vous allez proposer à toute la classe en indiquant ses préférences en face de chaque mot de cette liste.

Selon le niveau de la classe, vous choisissez cinq ou dix mots dans la liste suivante et vous les écrivez sur le tableau en les numérotant.

Couleur, boisson, plat, fleur, voiture, sport, jour de la semaine, saison, mois, fête, prénom, matière scolaire) film, programme de télévision ou émission, animal ou animal de compagnie, cadeau, chanteur ou chanteuse, acteur ou actrice de cinéma etc.

Pour un niveau moyen, par exemple, vous pouvez proposer la liste suivante :

- 1 - Couleur.
- 2 - Boisson.
- 3 - Plat.
- 4 - Voiture.
- 5 - Prénom féminin.
- 6 - Prénom masculin.
- 7 - Sport.

Lorsque chaque élève a complété sa liste, vous lui demandez de la comparer avec celle du voisin et de voir ce que tous les deux en commun.

Les élèves peuvent ensuite à tour de rôle présenter à toute la classe les préférences de son voisin ou de sa voisine.

Vous pouvez ensuite faire une mise en commun avec toute la classe en établissant la liste de préférences sous forme de statistiques en notant en face de chaque mot le nombre d'élèves qui aiment telle couleur, telle boisson, tel plat etc.

4. 3. Alternative ou suite de l'exercice : cherchez quelqu'un qui ...

Objectif : Faire la connaissance des différents membres du groupe.

Déroulement

Vous écrivez sur le tableau ou sur un transparent pour le rétroprojecteur un série de questions que vous numérotez et auxquelles chaque élève doit chercher quelqu'un dans la classe qui sache y répondre. Il notera en face de chaque question le prénom de celui ou de celle qui lui aura donné la bonne réponse. Cet exercice entraînera un certain remue-ménage dans votre classe, car les élèves vont être amenés à bouger. Vous leur donnerez la consigne suivante : » Vous allez poser une seule question à un de vos camarades. S'il est capable de vous répondre, vous notez son prénom en face de la question que vous lui avez posée. Ensuite, à votre tour vous lui posez une question et s'il a su répondre à la question, vous notez son nom. Puis vous allez poser une autre question à un autre camarade. Vous n'avez le droit que de poser une seule question à chacun, qu'il sache répondre ou non. »

Voici un échantillon de questions pour un cours moyen. N'oubliez pas de leur rappeler comment poser des questions : « Est-ce que tu sais jouer au tennis ? Est-ce que tu aimes le football ?

Cherche quelqu'un ...

- 1- qui sait jouer au tennis ;
- 2- qui n'aime pas le football ;
- 3- qui ne sait pas nager ;
- 4- qui est déjà allé en France ;
- 5- qui n'aime pas le Coca-Cola ;
- 6- qui a un vélo ;
- 7- qui va à l'école à pied ;
- 8- qui n'a pas de frère ;
- 9- qui a déjà fumé ;
- 10 - qui n'aime pas les mathématiques.

Comme pour l'exercice précédent, vous pouvez faire une mise en commun sous forme de statistiques. Vous pouvez également demander aux élèves que les questions étaient les plus difficiles ou les plus faciles ou les plus intéressantes. Il est toujours utile de faire cette mise en commun après un travail de groupe, à la fois pour le valoriser et pour permettre aux élèves de montrer qu'ils y ont effectivement participé.

Voici quelques suggestions pour faire cet exercice à différents niveaux : cherchez quelqu'un qui...

- - sait par cœur les paroles du refrain de la Marseillaise ;
- - connaît 5 villes de France ayant plus de 1000 000 habitants ;
- - sait dire quelque chose en japonais ;

- - sait rouler une cigarette ;
- - connaît 5 poissons d'eau de mer (ou d'eau douce) ;
- - connaît la hauteur de la Tour Eiffel ;
- - sait dire quelque chose en japonais ;
- - n'a jamais bu d'alcool ;
- - sait jouer au bridge, à la belote, au poker, aux dames, aux échecs ;
- - sait jouer au basket, au tennis, au volley, au golf, à la pétanque, aux boules ;
- - sait jouer du piano, de l'orgue, de la flûte, de l'accordéon, de la guitare, du saxophone, de la clarinette, du violon, du pipeau, du tambour ;
- - sait faire du ski, de la planche à voile, du patin, de la planche à roulettes ;
- - ne sait pas faire de vélo ;
- - n'a pas son permis de conduire ;
- - n'a jamais porté de blue-jeans ;
- - sait ce qu'est un remue-méninges ou un « brainstorming ».

Vous pouvez bien entendu compléter cette liste en choisissant des exemples adaptés au niveau et au stade des connaissances de votre classe.

Voici une variante plus interactive de cet exercice.

Travail individuel

Vous demandez aux élèves de faire une liste de 10 choses qu'ils aiment ou qu'ils aiment faire. Vous insistez sur le fait que chacun doit avoir une liste d'au moins 10 choses. Vous leur dites qu'ils sont absolument libres de choisir ce qu'ils veulent et qu'ils ont le droit d'écrire tout ce qui leur passe par la tête. Vous leur donnez un ou deux exemples en les inscrivant au tableau et en les numérotant et en leur indiquant le temps dont ils disposent pour compléter cette liste, mettons 5 minutes.

J'aime :

1. - la glace à la vanille ;
2. - les cerises ;
3. - danser ;
4. - faire du lèche-vitrines.

Vous vérifiez que chacun fait sa liste en faisant le tour de la salle de classe et vous aidez les élèves à trouver le vocabulaire qui leur manquerait.

4. 4. Travail en tandems : négociation et sélection

Comme pour l'exercice précédent, vous leur demandez de se mettre par deux, de comparer leur liste et de noter les similitudes et les différences. Puis vous leur donnez 5

minutes pour se mettre d'accord sur 5 choses qu'ils aiment en commun et pour les classer par ordre de préférence de 1 à 5.

Travail en groupes de 4

Vous demandez ensuite aux élèves de former des groupes de 4. Un tandem peut tout simplement se retourner vers les 2 élèves placés derrière lui pour comparer les deux listes et pour ensuite se mettre d'accord à 4 sur une nouvelle liste de 5 activités, passe-temps ou objets préférés après cette nouvelle négociation. Demandez à chaque groupe de nommer « un secrétaire de séance » chargé de faire la liste. Là encore, vous allez minuter cette partie de l'exercice en leur donnant encore une fois 5 minutes pour établir leur liste.

Il faut toujours bien encadrer le travail de groupe, d'où l'importance de toujours donner des consignes claires et des limites horaires.

Mise en commun

Lorsque chaque groupe a établi sa liste, le secrétaire de séance ou un autre membre désigné par le groupe ira l'inscrire au tableau. Avec le groupe-classe on comparera ces listes en soulignant les points communs et en essayant d'en dégager une liste commune pour toute la classe.

Variante

Après avoir fait cet exercice sur ce que les élèves aiment ou aiment faire, vous pouvez leur proposer le même exercice à partir de ce qu'ils n'aiment pas ou de ce qu'ils détestent dans la vie ou sur ce qui leur fait peur dans la vie.

5. Le remue-méninges ou le brainstorming

Cette technique de libération de l'expression est une des plus efficaces pour amener les élèves à réagir et à déclencher une interaction et une communication aussi authentiques et aussi impliquantes que possible dans le cadre de la salle de classe, à condition que l'exercice soit bien structuré et bien contrôlé à partir des règles du jeu que vous allez fixer avec les participants. Comme pour les exercices précédents, le remue-méninges peut également servir d'initiation au travail de groupe. Il peut donner lieu à de nombreuses applications et variantes dans les exercices de créativité en particulier. Voici la façon dont nous proposons de l'utiliser dans la classe.

Objectif : Apprendre à négocier et à argumenter en cherchant à trouver des solutions pour résoudre un problème ou pour régler un conflit.

Déroulement

Vous soumettez un problème ou un conflit réels ou imaginaires à toute la classe et vous proposez à vos élèves de trouver des solutions en suivant une série de démarches que vous allez fixer avec eux, autrement dit vous allez leur donner les règles du jeu de cette activité.

Vous les mettez en situation en leur donnant, par exemple le scénario suivant : Vous arrivez dans une ville, tard le soir, et tous les hôtels sont complets. Que faites-vous ? Où est-ce que vous allez passer la nuit ?

5. 1. Mobilisation rapide de réponses

Dans un premier temps, vous leur demandez de donner chacun, à tour de rôle une solution. Vous notez rapidement au tableau toutes les réponses sous forme de mots-clés. Vous précisez que toutes les suggestions et toutes les idées sont acceptées qu'elles paraissent sérieuses, réalistes, fantaisistes ou même qu'elles soient « hors-sujet ». Chaque élève devra donner au moins une réponse. Ensuite chacun pourra proposer toutes les solutions qu'ils lui passent par la tête.

Il s'agit dans cette phase d'une mobilisation rapide de solutions qui doivent toutes être acceptées sans discussion pour que les élèves soient encouragés à s'exprimer le plus librement possible. On pourra donc avoir une liste de solutions telles que :

- aller dans une autre ville ;
- dormir dans la voiture, dans la salle d'attente de la gare, dans le métro, sur la plage, sur un banc public, à la belle étoile, dans une cabine téléphonique, sous un pont ;
- aller au commissariat de police, à l'Armée du Salut, à l'hôpital, à la maternité, dans une église, dans un couvent, dans un cimetière, dans une boîte de nuit, dans une disco, au presbytère... ;
- on peut pleurer, faire du bruit, provoquer une bagarre pour que la police intervienne, téléphoner à un ami, frapper à une porte.

5. 2. Questions et discussion

Après avoir établi cette liste, les élèves auront le droit de demander des explications sur les solutions proposées qu'ils n'auraient pas comprises ou pour lesquelles ils aimeraient avoir des éclaircissements.

La règle du jeu dans cette deuxième phase est que celui qui est interrogé est libre de donner la réponse de son choix qui sera toujours acceptée tout en pouvant être discutable et discutée.

« Qui a proposé d'aller au cimetière et pourquoi ?

Au cimetière on n'est pas dérangé. »

« Qui a proposé de pleurer et pourquoi ?

Quand on pleure, les gens s'arrêtent et peut-être que quelqu'un m'emmènera chez lui à la maison. »

« Qu'est-ce que c'est le presbytère ?

C'est la maison du curé, la maison des prêtres. »

« Qui a proposé de dormir dans une cabine téléphonique et pourquoi ?

Je ne sais pas pourquoi j'ai dit ça. C'était mon tour, alors j'ai dit ça. »

5. 3. Travail de groupe et négociation

Après cette phase de questions-réponses, vous formez des groupes de quatre ou de cinq élèves qui devront choisir cinq solutions parmi celles qui ont été proposées au cours du remue-méninges ou bien d'autres sur lesquelles tout le groupe doit être d'accord. Un secrétaire de séance désigné dans chaque groupe rédigera la liste de chaque groupe.

Vous n'intervenez pas au cours de cette négociation, sauf si vous êtes sollicités à propos d'un problème de français ou de rédaction.

Il n'y a pas de solution-miracle pour que cette phase interactive se fasse entièrement en français. Toutefois vous pouvez essayer d'imposer progressivement la règle d'utilisation du français dans cette situation de communication authentique dans le cadre de la salle de classe.

6. 4. Mise en commun

Chaque groupe désigne quelqu'un pour aller écrire les 5 solutions retenues sur le tableau. On aura ainsi côte à côte toutes les listes. Vous pourrez demander à chaque membre des différents groupes de lire une des solutions et d'expliquer pourquoi elle a été retenue.

Vous pourrez ensuite établir une liste commune pour tout le groupe-classe basée sur les solutions les plus fréquemment retenues. Vous pourrez aussi demander aux élèves de procéder à un vote pour désigner la meilleure liste ou la liste la plus originale.

Comme nous l'avons déjà signalé, la phase de mise en commun est importante, tout d'abord pour contrôler que le travail de groupe a été effectué et pour valoriser cette démarche de travail en commun. Une mise en garde s'impose cependant au sujet de cette technique de libération de l'expression qui peut avoir une valeur libératrice et même de défoulement, puisqu'on a le droit de dire tout ce qui vous passe par la tête. Il ne faut donc pas proposer des problèmes trop personnels ni des thèmes qui puissent choquer ou mettre les participants mal à l'aise. Si vous faites un remue-méninges sur la façon d'améliorer votre cours de français, vous devez vous attendre à être confrontés à des réponses qui ne vous feront pas forcément plaisir! Mais n'oublions pas que nous sommes des pédagogues et non pas des psychothérapeutes !

En guise de conclusion, un simple rappel ou une mise en garde : il faut que vous soyez convaincus de la valeur d'apprentissage de ces activités et du travail de groupe et que vous ne les pratiquiez pas uniquement parce qu'ils sont « à la mode » ou parce que

« c'est moderne » car, comme le dit si bien Oscar Wilde « Rien n'est plus dangereux qu'être trop moderne. On s'expose à devenir d'un seul coup démodé. »

Bibliographie :

- *J-M. Caré, F. Debyser : Jeu, langage et créativité. Collection Le Français dans le Monde/BELC, Hachette*
- *J. Shiels : Communication in the Modern Languages Classroom. Conseil de l'Europe.*
- *B. Jones : Being creative. Pathfinder 10. A CILT series for language teachers.*
- *F. Weiss : Jouer, communiquer, apprendre. Hachette*

Axe III

La formation psychopédagogique des enseignants des Lé

Pénélope CALLIABETSOU-CORACA, Professeur à l'Université d'Athènes

*Vers une redéfinition des fonctions de l'interactivité
technologique et de l'interaction pédagogique en classe de
langue-culture*

Résumé :

A partir d'un certain nombre de constats sur l'enseignement / apprentissage des langues-cultures, seront cernées, en parallèle, les potentialités de l'interactivité technologique et de l'interaction pédagogique. Nous nous interrogerons ensuite sur le rôle prépondérant de la relation pédagogique dans la mise en place d'une interaction pédagogique, susceptible de gérer positivement les problèmes sociopsychologiques de la classe de langue-culture en contexte institutionnel.

Mots-clés :

Interactivité technologique, interaction pédagogique, processus sociopsychologique, affectivité, cognition, interactivité langagière, médiation humaine, autonomie / responsabilisation, relation pédagogique, profil cognitif.

1. Quelques remarques préliminaires

Dans les sociétés actuelles les Technologies de l'Information et de la Communication sont dotées d'un pouvoir énorme. Dans leur position de médiation entre le monde du politique, le monde du civil, le monde expert, le monde éducatif, elles ont suscité, les dernières années, de grands espoirs. En ce sens, on entend parler de rôle de contre-pouvoir vis-à-vis du monde politique, de nouveaux modes de construction du savoir, de démocratisation et de socialisation des apprentissages, bref de révolution.

Toutefois, des voix de plus en plus nombreuses viennent opposer à cette fascination une vigilance questionnante. Je cite à ce sujet les propos révélateurs de Paul Virilio lors d'une interview pour le « Monde de l'Éducation » : « Nous ne regardons

plus les étoiles mais les écrans ». Cette réflexion – remarque de Virilio exprime une mélancolie et une inquiétude à l'égard d'une société un peu trop technocentriste qui perd de plus en plus son goût onirique et vient dévaloriser le rôle des interactions humaines dans la vision et la conception du monde.

La Didactique Scolaire des Langues-Cultures ne pourrait pas résister à cette nouvelle fascination technologique d'autant plus que les spécialistes nous assurent, les dernières années, que le multimédia est susceptible de révolutionner l'enseignement / apprentissage dans le domaine.

La technologisation de l'enseignement des langues / cultures n'est pas nouvelle. Rappelons-nous les laboratoires de langue, les outils audio-visuels, l'enseignement assisté par ordinateur. Les didacticiens et les praticiens savent, à l'heure actuelle, qu'en dépit de la panacée annoncée à chaque fois, la technologie n'a pas pu renouveler la méthodologie. En revanche, les méthodologies mécanicistes ont échoué tant au niveau de l'acquisition d'une compétence de communication qu'au niveau de la mise en place d'un processus sociopsychologique centré sur les dimensions cognitives, sociales et affectives de l'adolescent.

Revenons au « ce qui se passe » actuellement. Si on visite *Expolangues*, on se rend compte que l'espace disponible est saturé par le multimédia. N'oublions pas, d'ailleurs, que le marché des langues / cultures a toujours été porteur d'espérances importantes. Or sa montée en puissance lui « permet » de modifier les choix, les pratiques, voire le quotidien de l'ethnographie de la classe de langue / culture. Je m'empresse, cependant, d'ajouter que l'enseignant averti en retour devrait examiner les enjeux de l'interactivité technologique, s'en servir avec discernement et œuvrer pour la mise en place d'une véritable interaction pédagogique. Il est à noter ici que le substitut – machine en matière de communication et d'interrelations appauvrit l'ethnographie de la classe puisqu'il prive l'enseignant et les apprenants des interactions langagières en face-à-face. Dès lors, il les dépouille de tout ce qui relève du social, de l'humain, de l'affectif.

J'ajouterai également que les outils sont anonymes et interchangeableables. Les partenaires de l'acte pédagogique (enseignants et apprenants) sont « condamnés » à vivre ensemble en dépit du progrès technologique. Ils s'engagent donc dans une relation fragile où leur capacité à se connaître, à extérioriser des sentiments, à s'épanouir en tant qu'individus à part entière, à s'auto-évaluer, à trouver les moyens de lutter contre la routine du quotidien, conditionne largement le processus d'enseignement / apprentissage.

Ces quelques réflexions ainsi que les résultats obtenus les dernières années, en dépit de l'apport du multimédia, me conduisent à repenser les fonctions de l'interactivité technologique et de l'interaction pédagogique. Je me propose donc d'examiner en parallèle leurs potentialités, à partir de quelques paramètres qui me paraissent intéressants, pédagogiquement parlant, dans la classe de langue / culture au

secondaire (apprentissage, affectivité et cognition, la pertinence de la notion d'autarcie, la notion d'autonomie / responsabilisation, savoirs et compétences). Lors de ce parallélisme, je me contenterai de l'interactivité des cédéroms de langue destinés à l'enseignement du FLE au secondaire. Après ce bref examen, je centrerai mes réflexions sur la relation pédagogique.

2. Vers un examen en parallèle des potentialités de l'interactivité technologique et de l'interaction pédagogique

2.1. Apprentissage, affectivité et cognition

Mon hypothèse de départ est que la conception des outils technologiques destinés à l'enseignement des langues / cultures ne pourrait pas reposer sur la modernité technologique. Elle devrait reposer sur la Didactique actuelle des langues / cultures dans sa globalité. J'entends, évidemment, une Didactique centrée sur l'interaction pédagogique, voire sur la médiation humaine.

Cependant, on assiste les dernières années à une tendance à accorder une omnipotence à l'interactivité technologique ou à la confondre avec l'interaction pédagogique. Les propos de Bélisle au sujet de cette ambiguïté me paraissent fort pertinents :

Dans les discours technocratiques, l'interactivité, de fait ou promise, des nouveaux dispositifs technologiques, est présentée comme une facilitation ou une condition productrice d'apprentissage. Cet optimisme technologique, outre qu'il confond tous les types d'apprentissage, que ce soit celui de tous les jours qui vient en faisant quelque chose et ce type d'apprentissage autrement structuré qu'est l'apprentissage scolaire, académique, introduit une ambiguïté redoutable : l'interactivité technologique n'est pas l'interaction, même si l'une va souvent de pair avec l'autre. Apprendre est une activité humaine qui n'advient qu'à l'intérieur d'un processus social et d'interaction interpersonnelle, dimension fondamentale de tout apprentissage. Aussi importe-t-il de ne pas confondre interactivité technologique et interaction pédagogique.

(Bélisle, 1998, 16)

Il est à noter également à la suite de cet auteur qu'« on n'agit jamais dans un vide social, mais toujours situé dans un contexte et par rapport à d'autres. La véritable interaction est celle qui interpelle à ce niveau-là et non celle qui consiste à jouer au ping-pong avec un appareil technologique » (Bélisle, *ibid.*, 16). Il s'ensuit que l'interaction est un événement sociopsychologique vécu par les inter actants. « Elle est sous-tendue et soutenue par une "tension" naturelle, les investissements sociaux et affectifs liés aux "places" que les interlocuteurs occupent l'un par rapport à l'autre »

(Bouchard, 1991, 88). Bouchard considère l'échange entre deux interlocuteurs comme « un mini-événement communicatif, comme une unité émotionnelle dont l'intervention initiale (ré)alimente la tension positive ou négative (...) » (Bouchard, *ibid.*, 88).

Si l'on examine le vécu quotidien de l'ethnographie de la classe de langue / culture, on se rend compte que ce jeu interactionnel détermine dans une grande mesure le processus d'apprentissage. Dans ce sens, Bouchard postule que « sans tension interactionnelle ou cognitive résolue par la négociation de l'information nouvelle (...), le cours n'a pas de raison d'être » (Bouchard, *ibid.*, 89). Si on admet donc que « l'apprentissage est le résultat de l'alliance entre l'affectivité et la cognition » (Tavares, 1991, 23), on est amené à croire que tout ce qui touche le relationnel, l'émotif et le négociable – composantes de fond d'un processus centré sur l'apprenant – ne pourrait pas être pris en compte par l'interactivité technologique.

Pour Bélisle, « l'interactivité consiste toujours pour l'utilisateur à s'insérer parmi un éventail de possibilités prédéfinies pour le concepteur du programme » (Bélisle, *ibid.*, 17). Quant à Dieuzeide « l'interactivité implique une conversation entre l'homme et la machine, qui est de nature inégale ». Pour ce qui est de sa fonction dans le cadre scolaire, cet auteur ajoute que l'interactivité « se réfère à l'archétype de la relation pédagogique traditionnelle : une relation dans l'inégalité » (Dieuzeide, 1994, 30-31). Cette remarque devrait attirer notre attention, vu le rôle déterminant de la compétence relationnelle de l'enseignant, dans l'action pédagogique. J'y reviendrai dans la suite de mes réflexions.

2.2. La pertinence de la notion d'autarcie

Je mentionnerai maintenant un autre aspect qui différencie l'interactivité technologique de l'interaction pédagogique, à savoir l'autarcie revendiquée par les outils technologiques. Les propos de Chevalier sont révélateurs ici : « Ces outils constituent une unité technologique si l'on peut dire "autarcique" ou qui prétend à l'autosuffisance instrumentale (autarcie / autonomie) en contexte pédagogique (...). Autarcie mécanique et autonomie pédagogique se trouvent ainsi confondues » (Chevalier, 1998, 201). Hypothèses réductrices et dangereuses me semble-t-il. Dans un domaine comme la Didactique Scolaire des Langues / Cultures où les facteurs humains interfèrent à tous les niveaux, on ne pourrait pas se contenter d'une autarcie mécanique. En revanche, elle a besoin d'élargir l'éventail des possibles, de substituer la divergence à la convergence des sources, pour couvrir l'étendue et la complexité des problèmes posés dans l'enseignement / apprentissage en contexte institutionnel. A partir donc des sources multiples et diverses elle doit chercher des réponses aussi couvrantes et appropriées que possible. Je m'empresse de noter ici que la relation pédagogique influence considérablement le processus d'apprentissage. C'est pourquoi il convient de lui réserver une place privilégiée et lui faire jouer pleinement un rôle humaniste. Dans le

même ordre d'idées, Chevalier, Derville et Perrin, auteurs du logiciel d'apprentissage du FLE *Je vous ai compris*, attribuent à ce logiciel le rôle « d'appoint qui ne pourrait se substituer ni à la méthode ni à la relation pédagogique » (Chevalier, Derville et Perrin, 1997, 133).

Les méthodes sont censées assurer un enseignement méthodique et systématique. Leurs contenus sont conçus à partir d'objectifs généraux et spécifiques censés satisfaire les besoins des programmes d'études. La méthode constitue pour le groupe – classe une référence permanente et elle est convocable à tout moment, alors que les cédéroms de langue sollicités fournissent des apports ponctuels, occasionnels et discontinus.

Il est à signaler également un dialogisme marquant entre les options des méthodes et celles des enseignants. Enseignants et méthodes, qui demeurent les deux grands partenaires de l'acte pédagogique, en dépit de l'irruption du multimédia en classe de langue / culture.

Les cédéroms de langue apparaissent alors comme un appoint externe, parmi d'autres, au service des options internes de l'interaction pédagogique. Il est évident qu'ils apportent « un coup d'authentique et de motivant, grâce à leur avantage de regrouper plusieurs médias dans une même séquence de présentation ou d'apprentissage » (Calliabetsov, 2002, 67). Les pédagogues et les psychologues affirment que chez l'adolescent « l'intéressant se traduit en motivations psychologiques, voire en significations personnelles » (Calliabetsov, *ibid.*, 67). Or la contribution évidente de la multicanalité est-elle plus performante que les facteurs interhumains pour assumer le rôle de stimulateur psychologique ? Question essentielle que les discours dominants des spécialistes passent souvent sous silence.

Avertie par ma longue expérience, je suis tentée de faire l'hypothèse suivante : les sujets qui touchent les attitudes et les motivations psychologiques des adolescents sont complexes et exigeants en matière d'investissement et d'engagement personnel. Dès lors, on évite d'en parler. Dans les meilleurs des cas, pour y remédier on se contente de réponses toutes faites décontextualisées et de recettes passe-partout.

2.3. La notion d'autonomie / responsabilisation de l'apprenant – adolescent

Pour ce qui est de l'autonomie prétendue, je redirai qu'une relation d'inégalité (machinique ou pédagogique) se contentant de l'activation mécanique de connaissances pré-inscrites dans la machine ou prédéterminées par l'enseignant, ne saurait pas mettre en place les conditions favorisant l'autonomie ou plutôt la responsabilisation des apprenants adolescents : notion plus réaliste et plus pertinente au plan sociopsychologique et cognitif. Or « responsabiliser l'adolescent, c'est pour moi, lui rendre son droit légitime de réfléchir "à haute voix" pour reprendre les termes de Holec » (Calliabetsov, 1995, 291), c'est l'impliquer dans des situations de communication nécessitant des prises de décisions et des résolutions de problèmes.

Il est à noter également que l'implication des apprenants dans le discours personnalisé les aide à découvrir « leur style individuel de participation et d'apprentissage au sein du groupe ». Ils deviennent donc « conscients de l'aspect négociatif du discours (...) dont ils acquièrent l'usage à travers l'interaction du groupe. Cette négociation implique, pour l'apprenant, la conscience de la responsabilité vis-à-vis du groupe et de l'enseignant » (Kramsch, 1984, 96).

Que se passe-t-il avec les dialogues¹ proposés dans les cédéroms de langue pour l'enseignement du FLE ? Chevalier constate la coprésence de trois modèles dans de nombreux programmes.

Le premier modèle question – réponse est directement issu du paradigme stimulus – réponse – renforcement de Skinner. Comme le fait observer cet auteur « l'apprenant se trouve ... placé en situation de reproduire sous l'effet d'une batterie de questions des énoncés déclaratifs correspondant à des contenus présentés dans un document initial artificiel ou non mais qui met en œuvre une communication très limitée » (Chevalier, 1999, 2).

Le deuxième modèle est le modèle des paires adjacentes. Ce modèle censé mettre en jeu des paramètres pragmatiques s'éloigne du modèle « question – réponse ». Cependant, Chevalier considère que « l'objectif reste malgré tout la modélisation exhaustive du dialogue et que « bon nombre d'exercices de type structural répondent à ce modèle » (Chevalier, 1999, 2). Par ailleurs, Lancien parle de « d'habillages nouveaux d'exercices structuraux » (Lancien, 1998a, 107) et Denis « d'habillages nouveaux pour techniques anciennes » (Denis, 1996, 12).

Le troisième modèle est le modèle procédural. Chevalier considère que ce modèle est susceptible de favoriser l'interaction, dans la mesure où la construction du sens s'y élabore sur plusieurs tours de parole et de manière non-linéaire » (Chevalier, *ibid.*, 3).

Pour ce qui est de l'interactivité, Lancien considère qu'elle « varie beaucoup selon les produits. Elle peut aller de la simple possibilité de naviguer d'un écran à un autre ou d'exercer certaines opérations mécaniques, par exemple sur des images, à des formes un peu plus sophistiquées, lorsque l'apprenant est amené à s'exprimer oralement. Pourtant, il s'agit le plus souvent de répétitions plus que de véritables implications dans un dialogue » (Lancien, 1998 b, 27).

Si on prend en compte les travaux de Vygotsky (1985) et de Rogers (1972), on est facilement amené « à considérer l'appropriation de la langue étrangère comme un procès socio-cognitif et affectif » (Calliabetsou, 2002, 74). Il est clair que les ressources humaines des apprenants (attitudes, motivations, opérations cognitives) ne pourraient pas être sollicitées dans ce type de dialogues.

¹ Il s'agit d'hypothèses empruntées à Calliabetsou (2002, 73-74) et légèrement modifiées.

A côté de ces faiblesses, « il convient de constater des tentatives d'optimisation de la potentialité du multimédia en termes d'implication de l'apprenant dans des histoires interactives. C'est le cas, parmi d'autres, du logiciel *Je vous ai compris*. Comme le font observer les auteurs de ce programme (Chevalier, Derville, Perrin, 1997), il s'agit de la potentialité la plus pertinente du multimédia en termes d'enseignement / apprentissage linguistique (...). L'intérêt communicatif et psychologique de ce type d'exercice est évident » (Calliabetsov, 2002, 75).

Cependant, Lancien précise que : « Lorsque la simulation se fait à partir de documents authentiques variés, les potentialités sont évidemment fortes. Mais il existe d'autres cédéroms dans lesquels les simulations se font à partir d'images de synthèse et d'univers virtuels qui risquent souvent de présenter une nouvelle réalité dénuée d'épaisseur et d'altérité » (Lancien, 1998a, 109-110).

Pour ce qui est de l'authenticité de la langue des dialogues proposés, Lancien considère que « la langue présente dans les dialogues ou dans les voix commentaires de beaucoup de cédéroms de langue est relativement artificielle, ce qui se comprend puisqu'elle relève d'une construction pédagogique » (Lancien, 1998a, 63).

Ces quelques remarques soulignent le besoin de faire la distinction entre « interactivité langagière » (Bélisle, *ibid.*, 18) et interaction humaine qui porte les traits spécifiques et les stratégies personnelles des interactants. Elles soulignent également le fait que la responsabilisation de l'adolescent implique la mise en place d'un processus interactif suscitant son épanouissement sociopsychologique et cognitif.

2.4. Savoirs et compétences

La distinction établie par Dieuzeide entre disciplines à dominante de contenu (comme la géographie, la physique, les technologies...) et disciplines à dominante de compétence (comme les mathématiques, le français, les langues vivantes...) me paraît très pertinente. Selon cet auteur « dans les disciplines de compétence (...) les savoirs à acquérir sont moins des contenus que des mécanismes intellectuels et comportements, des stratégies personnelles, des outils de résolution de problèmes et les effets sur le développement cognitif sont plus complexes à repérer (Dieuzeide, *ibid.*, 151).

Ces hypothèses amènent à postuler que l'interactivité technologique ne pourrait pas être plus performante que l'interaction pédagogique pour l'acquisition des compétences, du fait de la difficulté à prendre en compte les profils cognitifs et psychologiques des apprenants adolescents.

Véronique considère que la Didactique des Langues / Cultures devrait réserver une place importante à l'étude des profils d'apprenants. Or, pour lui, « la perspective didactique requiert que soient "intégrés" à l'analyse de l'apprenant et de ses activités d'appropriation des éléments socio-affectifs (personnalité de l'apprenant, ses attitudes et motivations) et d'autres facteurs dont la détermination ultime est tout autant

socioculturelle que biologique, tels l'âge, le sexe, voir la présence corporelle » (Véronique, 2000, 414).

A la suite de ces hypothèses, nous pouvons opérer une autre distinction au niveau de la conception du savoir. Dans l'interactivité technologique le savoir est conçu comme un produit autonome, préconstruit, partagé, pouvant être transmis ou acquis grâce à l'interaction enseignant – apprenant – machine. Dans l'interaction pédagogique, l'acquisition des savoirs et du savoir-faire est conçue comme une compétence à construire progressivement à l'aide de tâches partagées qui conduisent à une interaction sociale entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes.

Il faut également ajouter que l'acquisition des savoirs et du savoir-faire est fortement favorisée par le processus métacognitif de l'apprenant. Pour vérifier la compréhension et l'acquisition, l'apprenant « doit prendre du recul par rapport au savoir (...) » et au savoir-faire, « porter un regard introspectif à sa compréhension elle-même » (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 1998, 23-24), ainsi qu'à son acquisition elle-même. Cette compétence métacognitive ne peut être développée que dans le quotidien de l'interaction pédagogique.

Le recours à cette dynamique interne du groupe-classe repose sur une conception sociopsychologique et constitue le grand atout de l'interaction pédagogique. Ainsi, importe-t-il de ne pas confondre dynamique interne du groupe-classe, activée par les relations interhumaines et dynamique externe du multimédia favorisée par ses potentialités technologiques : intelligence artificielle, multicanalité, « projection anthropomorphique sur la machine » (Weissberg, 1989, cité par Bélisle, *ibid.*, 18).

Vu les possibilités limitées de cette conférence, cet examen en parallèle ne comprendra pas d'autres paramètres aussi importants tels que contenus, activités, besoins sociopsychologiques des adolescents, dimension culturelle / interculturelle, ...

3. Le rôle prépondérant de la relation pédagogique

Les réflexions – observations formulées ci-dessus me permettent d'aboutir aux deux hypothèses qui suivent.

Première hypothèse. Les dernières années on assiste à une résurgence massive d'outils technologiques. Si les intentions sont bonnes quelque chose m'inquiète dans ce fait, dans la mesure où l'interactivité technologique tend à se substituer à l'interaction pédagogique. Dorénavant, comme je l'ai souligné ailleurs, lui accorder cette potentialité c'est retomber dans le piège des vieux outils audiovisuels.

Deuxième hypothèse. Dans le quotidien de la classe de langue-culture « que l'on soit enseignant ou apprenant, on ne chemine pas seul, on chemine ensemble. Pourquoi l'oublie-t-on encore si souvent ? » (Viselthier, 2001, 269). Or enseignant et apprenants, partenaires fidèles, même si le statut de l'un diffère de celui des autres, doivent s'établir

leur itinéraire commun. D'où le rôle prépondérant de la relation pédagogique dans le quotidien de l'ethnographie de la classe.

Il n'est pas question ici d'élaborer un parcours détaillé et cohérent de cette relation fragile – c'est plutôt la tâche de nos collègues pédagogues et psychologues – mais de proposer quelques pistes de réflexions, à partir d'un bref questionnement sur le rôle des attitudes / motivations des apprenants adolescents, le rôle des aspects affectifs de l'enseignant-facilitateur et la fragilité de la relation pédagogique.

3.1. Le rôle des attitudes et des motivations des apprenants adolescents

Prôner la centration sur l'apprenant adolescent c'est entre autres prendre en compte ses attitudes et ses motivations. Ce qui implique une compétence relationnelle chez l'enseignant. Pour Bogaards, la motivation est «une tendance spécifique vers telle catégorie d'objets» (Nuttin 1980a, 114); l'attitude est une évaluation ou une appréhension d'un objet. De cette première différence résulte une seconde. La motivation, en tant que tendance, peut être plus ou moins forte; elle se mesure en termes d'intensité et peut varier entre 0 (absence totale) et 1 (présence maximale). L'attitude, par contre, est tout d'abord polarisée; elle est positive ou négative et peut donc varier entre -1 (extrêmement négatif) et +1 (extrêmement positif)' (Bogaards 1991, 51).

Pour ce qui est de la relation entre ces deux notions, cet auteur considère que «c'est de l'intensité des attitudes que dérive l'intensité de la motivation» et ajoute que les croyances et les attitudes constituent des éléments qui, présidant à la perception de la réalité aussi bien qu'au choix des buts, dirigent la motivation, tout en réglant l'intensité (Bogaards, *ibid.*, 52).

Parler de motivations des adolescents c'est, pour moi, parler de motivations psychologiques immédiates ou à court terme.

Les traits personnels, étroitement liés à la personnalité de l'apprenant, sont susceptibles de déterminer (positivement ou négativement) les attitudes à l'égard de la langue et de la culture enseignées: le fait d'être introverti, réservé, appréhensif, extraverti, sociable, confiant, etc.

Sans y insister, je voudrais noter ici que le recours aux modèles monolingues et monoculturels est souvent ressenti comme une menace pesant sur l'identité atomisée et culturelle de l'apprenant. Dès lors, l'apprenant, dans un état d'auto-défense, se développe des attitudes égocentriques et ethnocentriques conscientes ou inconscientes, extériorisées par des réactions telles que «l'agressivité, l'hyperactivité, le refus, l'apathie, le silence» (Καλλιμαπέτσου 2004a, 404). Si ces réactions sont observables, elles ne sont pas toujours interprétables et gérables pour l'enseignant démuné d'une formation psychopédagogique.

Il y a évidemment des facteurs sociaux qui occupent une place importante. « Quand Abbé (1976, 44) compare l'apprentissage des L2 à la 'pratique de l'art également peu masculin de l'aquarelle, il rappelle que l'apprentissage des L2 est, en effet, souvent considéré comme une affaire de femmes, pour ne pas dire une affaire efféminée. Le besoin qu'ont les garçons de se conformer aux normes masculines – besoin qui est à son paroxysme pendant l'adolescence – ne les portera pas à une attitude très positive à l'égard de l'apprentissage des L2 » (Bogaards, *ibid.*, 85).

Bogaards est, par ailleurs, tenté « de croire qu'il y a une interaction entre le sexe du professeur et celui de l'élève » (Bogaards, *ibid.*, 82).

Il est à noter, ainsi, à la suite de cet auteur, que « les différences (...) existant chez les adolescents ont des bases affectives aussi bien que cognitives et sont liées tant à des développements cognitifs différents qu'à des normes sociales divergentes » (Bogaards, *ibid.*, 85).

Les stéréotypes, à la fois « le témoin et l'arbre qui cache la forêt » (Charaudeau, 2001, 348) occupent une place importante parmi les facteurs suscitant des attitudes positives ou négatives (Paris, la ville des amoureux ; les Français, les Européens les plus chauvins).

Je n'ai cité ici que quelques facteurs censés déterminer les attitudes – motivations des apprenants. Bogaards considère « que les attitudes sont apprises et que, étant apprises, elles peuvent être enseignées (...). Il ne suffit pas, toutefois de savoir que les attitudes sont modifiables, il faut savoir, en outre, comment on peut les changer » (Bogaards, *ibid.*, 56). Sans entrer dans les détails, je propose quelques itinéraires qui me paraissent intéressants à ce sujet :

- la différenciation pédagogique (la pédagogie différenciée) ;
- la pédagogie du projet ;
- la pédagogie de la rencontre (avec des adolescents français) ;
- la pédagogie de la « communication persuasive » (Bogaards, *ibid.*, 56), censée transformer des préjugés ;
- la pédagogie « co-actionnelle / co-culturelle » permettant aux adolescents (grecs et français) « de se forger des conceptions identiques (...), des principes et modes d'action partagés » (Puren, 2002, 63-64). Cette perspective pourrait contribuer aux changements des réactions égocentriques et ethnocentriques des apprenants.

Ces quelques observations amènent à dire que la compréhension, l'interprétation et la gestion du « réseau attitudinal » des apprenants requiert une compétence relationnelle adéquate. Certes, elle ne pourrait pas être acquise que dans le cadre d'une formation psychopédagogique.

3.2. Le rôle des aspects affectifs de l'enseignant – facilitateur dans un processus centré sur l'apprenant

Il est d'observation courante que l'enseignant de langue – culture est appelé actuellement à assumer, parmi d'autres rôles, celui du facilitateur. Rôle très important, vu la spécificité de la classe de langue – culture par rapport aux autres disciplines. Si l'on considère que « les langues, la L1 aussi bien que la L2 sont intimement liées à la personnalité de l'apprenant », on est amené à postuler que « changer de langue, c'est un peu changer de personnalité » (Bogaards, *ibid.*, 124).

La mise en place d'un processus de facilitation implique la tolérance, la détente, la confiance, le respect réciproque, un climat de coopération, la transparence des sentiments et des comportements, l'expérimentation partagée, l'empathie conversationnelle, la dédramatisation de l'erreur, l'autocritique. Il va de soi que la qualité de ce processus dépend dans la plus grande mesure des traits personnels de l'enseignant – facilitateur. Il s'ensuit que la fonction affective et relationnelle des comportements verbaux et non-verbaux de l'enseignant varie considérablement d'une classe à l'autre.

La qualité fondamentale qui est requise pour faciliter la mise en place d'un processus interactif est l'authenticité de l'enseignant. Authenticité en termes de discours et de comportements / réactions. Rogers suggère que l'enseignant puisse être une personne réelle, en relations réelles avec ses élèves et ajoute qu'il doit avoir le droit et la possibilité « d'être enthousiaste, ou ennuyé, d'être intéressé par ses élèves, d'être fâché, de manifester sa compréhension et sa sympathie. Et du fait qu'il accepte ces sentiments comme étant les siens, il n'éprouve pas le besoin de les imposer à ses élèves. Il peut aimer ou ne pas aimer tel travail d'élève sans impliquer que ce travail est objectivement bon ou mauvais et que l'élève est lui-même bon ou mauvais. Il exprime simplement le sentiment qu'il éprouve devant un tel travail (...). Ainsi, le professeur est pour ses élèves une personne, et non l'incarnation des exigences du programme (...) » (Rogers, 1972, 104).

Ces hypothèses amènent à souligner le rôle des émotions dans les interactions du groupe – classe. « Terme générique couvrant affect, éprouvé, humeur, sentiment, disposition, état d'âme... » (Plantin et al., 2000, 7, cités par Tavares, 2004, 320).

Pour Rogers, « cet ensemble d'attitudes, qui s'est révélé efficace en psychothérapie, se trouve en opposition avec la tendance de la plupart des enseignants à se montrer à leurs élèves seulement dans un rôle d'enseignant. Il est tout à fait habituel pour des enseignants de porter, et le plus souvent consciemment, le masque de professeur, d'en jouer le rôle, de s'abriter derrière cette façade, bref, de jouer toute la journée à être professeur, pour n'enlever le masque que le soir après avoir quitté l'école » (Rogers, *ibid.*, 104).

Dans le même ordre d'idées Viselthier fait remarquer qu' « afficher la transparence faisait (à ses collègues) certainement craindre que le fameux pouvoir de l'enseignant ne finisse par être remis en cause » (Viselthier, *ibid.*, 270).

Je m'empresse pourtant de dire que les enseignants sont les derniers à culpabiliser, dans la mesure où les systèmes de formation « les ont laissés (...) se débattre avec leurs problèmes de changement d'attitudes et qu'ils n'ont pas osé faire à l'affectif la place qui lui revient » (Galisson, 1982, 21, cité par Calliabetsou, 2004b, 277).

Par ailleurs, Rogers met l'accent sur l'importance d'autres attitudes de l'enseignant – facilitateur : la considération, l'acceptation, la confiance, la compréhension empathique.

Pour ce qui est de la considération, il s'agit de la considération éprouvée pour l'apprenant « pour ses sentiments et ses opinions, pour sa personne » (Rogers, *ibid.*, 107). L'acceptation implique le respect des sentiments personnels de l'apprenant « soit qu'ils perturbent, soit qu'ils facilitent son apprentissage » (Rogers, *ibid.*, 107). La considération et l'acceptation accordées à l'apprenant constituent l'expression de la confiance. Quant à la compréhension empathique, il s'agit d'une « attitude qui consiste en quelque sorte à se mettre à la place de l'apprenant, à voir les choses avec ses yeux à lui » (Rogers, *ibid.*, 110).

Ces quelques réflexions conduisent à postuler que les aspects affectifs de l'enseignant favorisent :

- la mise en place d'un cadre interactif ;
- la socialisation et l'humanisation de l'apprentissage ;
- l'épanouissement socio-affectif et cognitif de l'apprenant ;
- le sens de la responsabilité ;
- l'authenticité de l'enseignement / apprentissage.

Une remarque me paraît ici utile : la manifestation de ces attitudes requiert pour l'enseignant – facilitateur un fort engagement personnel. Par ailleurs, la gestion de ces traits affectifs requiert une formation psychopédagogique.

3.3. La fragilité de la relation pédagogique

Les hypothèses formulées jusqu'ici impliquent une réflexion poussée sur le rôle de la compétence relationnelle de l'enseignant dans la mise en application de l'interaction pédagogique. La compétence relationnelle constitue une composante de fond du profil professionnel de l'enseignant, dans la mesure où elle est susceptible de faciliter l'interprétation et la gestion des facteurs et des variables psychologiques intervenant dans l'apprentissage (attitudes, motivations, représentations, traits affectifs, conflits de rôles, etc.).

Or la mobilisation de toutes ces « dimensions cachées » de l'ethnographie de la classe, pour reprendre les termes de Tavares (ibid., 315) vient dynamiser la dimension conflictuelle de la relation pédagogique.

Castelloti et de Carlo considérant la spécificité des implications psychologiques des adolescents font les remarques suivantes :

« Si tout apprentissage détermine un rapport de dépendance entre l'apprenant et l'enseignant, si le comportement de l'enseignant et l'atmosphère créée dans la classe exercent une influence considérable sur la motivation des élèves, si le fait d'expérimenter des situations nouvelles engendre régulièrement un sens d'insécurité et d'anxiété, ces aspects acquièrent une importance primordiale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le décalage entre la pensée et les moyens linguistiques à leur disposition cause en effet un sentiment d'insécurité particulièrement insupportable chez les adolescents occupés à construire leur autonomie et leur appartenance au monde des adultes ».

(Castelloti & de Carlo, 1995, 52)

On sait également que l'adolescence est une tranche d'âge pendant laquelle des changements importants interviennent au niveau des rôles que l'adolescent doit assumer. Lehalle note l'existence des changements à l'intérieur même des rôles et il cite l'exemple des rôles de ' fils ' ou de ' fille ' et celui de l' ' élève '. Il s'agit de rôles qui « se modifient au moment de l'adolescence » (Lehalle, 1985, 220), dans la mesure où les attentes ne sont plus les mêmes. L'adolescent revendique son autonomie et « une prise en charge personnelle plus importante » (Lehalle, ibid., 220), par rapport aux parents et aux enseignants et tend à résister à tout comportement autoritaire.

Ces transformations peuvent facilement entraîner une « confusion de rôles » (Lehalle, ibid., 220), censée nuire à la relation pédagogique. Les remarques suivantes de Galisson à ce sujet paraissent très pertinentes : « (...) au double titre de figure institutionnelle et de substitut des figures d'autorité parentales, le maître concentre inévitablement sur lui l'agressivité des élèves et situe du même coup son action dans un espace traversé de tensions, où contentieux et transferts jouent à plein. Compte tenu de la présence en filigrane des parents derrière le maître (présence perçue comme une connivence répressive, donc conflictuelle), la relation pédagogique s'enrichit d'un 'interlocuteur' supplémentaire ». (Galisson, 1982, 22)

Rappelons que centrer le processus d'apprentissage sur l'apprenant c'est lui donner la parole pour s'exprimer en tant qu'individu à part entière. Si donc il en est ainsi avec la modification et la confusion des rôles (parental et institutionnel) faire parler l'adolescent c'est faire parler des attitudes et des sentiments projetés dans la relation pédagogique. Je m'empresse de rajouter ici que la gestion des réactions

réticentes et perturbatrices de cet ordre requiert une compétence relationnelle restant encore à l'écart dans la formation aux méthodologies, aux approches, aux technologies.

Comment est-elle vécue cette relation pédagogique dans le quotidien fort diversifié et quel est son impact sur la mise en place d'une véritable interaction pédagogique ? Voilà une question qui devrait ouvrir des pistes de recherches internes sur le « Ce qui se passe », le « Comment il se passe » et le « Pourquoi ». Il reste à convaincre les responsables des systèmes de formation d'une telle nécessité. Quoiqu'il en soit, ces remarques plaident en faveur d'une formation psychopédagogique. Certes, dans cette perspective il faudrait envisager une Linguistique Appliquée et une Didactique fournissant à la Pédagogie et à la Psychologie un champ d'investigation sur le vécu quotidien de l'interaction pédagogique. Je rejoins ici les réflexions de Gaonach lorsqu'il considère que la centration sur l'apprenant « peut être un point de rencontre essentiel entre psychologue et didacticien, si l'on accepte de s'entendre sur les concepts sous-jacents à cette expression » (Gaonach, 1988, 89).

4. En guise de conclusion

L'examen en parallèle des potentialités de l'interactivité technologique et de l'interaction pédagogique, pour partiel et provisoire qu'il soit, me permet de reprendre quelques-unes de mes idées qui fondent ma position à l'égard de ce sujet.

Prôner la centration sur la médiation humaine et non pas sur la médiation technologique –dont on ne peut pas nier l'apport– c'est soutenir que la Didactique Scolaire des Langues - Cultures est un humanisme et non pas une technologie. La technologie étudie les machines, les outils, les techniques. La Didactique Scolaire des Langues - Cultures s'intéresse à l'adolescent qui est devant la machine, l'adolescent dans toutes ses dimensions humaines.

Formateurs et enseignants, nous devrions réaliser que nos préoccupations formatives et éducatives ne sauraient être prises en compte par la technologie, vu la complexité des « dimensions cachées » de notre action pédagogique.

Les modèles technologiques limitent la relation outil <-> apprenant à une période donnée, à l'actualité de l'apport prétendu. L'action éducative installe une relation enseignant <-> apprenant dans la durée. Cela étant, il y a toujours lieu d'espérer un véritable centrage sur l'interaction pédagogique.

Avertie par ma longue expérience d'enseignante et de didacticienne je sais que les systèmes éducatifs souvent se nourrissent de leur propre substance, se suffisent à eux-mêmes et évitent les changements pédagogiques.

Si donc il en est ainsi, dans mes espoirs il y a de l'utopie. Mais sans utopie où trouverions-nous la patience et l'énergie exigées pour exercer notre métier d'éducateur ? En effet, pour moi, qui dit enseignant de langue-culture dit pédagogue, dit éducateur.

Bibliographie

- Bélisle Cl., 1998, *Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation*. Les Cahiers de l'ASDIFLE, n° 9, 7-24.
- Bogaards P., 1991, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Crédif-Didier (LAL).
- Bouchard R., juin 1991, *Didactique des disciplines et typologie des discours : types de tension et types de discours pédagogiques*, Intercompreens◊o, n° 1, 83-101.
- Calliabetso P., 1995, *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, éd. Eiffel.
- Calliabetso P., 2002, *Cédéroms didactiques en classe de langue au secondaire : pourrait-on éviter le 'piège' des vieux moyens audiovisuels ? Médiations des savoirs et des cultures. Quelles perspectives pour les nouvelles technologies ? Actes*, Athènes, 63-79.
- Calliabetso P., 2004a, *Et si les didacticiens communicativistes se décidaient à entrer dans l'ethnographie de la classe ? Ricerca formazione in didattica delle lingue straniere*. Omaggio a Robert Galisson, Cassino, 265-282.
- Castelloti V. et De Carlo M., 1995, *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE International.
- Charaudeau P., juillet-décembre 2001, *Langue, discours et identité culturelle*, ELA, n° 123-124, 341-348.
- Chevalier Y., 1999, *Les simulations d'interactions orales en environnement assisté : modélisation du dialogue et dispositif d'acquisition*. Document de travail, 1-10.
- Chevalier Y., Perrin D., Derville B., juillet 1997, *Vers une conceptualisation des apprentissages assistés ? Le français dans le monde*, n° spécial, 132-137.
- Chevalier Y., Perrin D., Derville B., 1998, *Multimédia et socialisation des apprentissages*, Les cahiers de l'ASDIFLE, n° 9, 197-206.
- Denis M., 1996, *Le dire et le faire. Les langues vivantes dans l'enseignement à distance*, CNED.
- Dieuzeide H., 1994, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*. Paris, Nathan.
- Galisson R., 1982, *Plaidoyer pour la réhabilitation de la pédagogie en D.L.E. D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Crédif-Hatier (LAL), 13-37.
- Gaonach D., octobre-décembre 1988, *Psychologie et didactique des langues : perspectives de recherche en psychologie du langage*, ELA, n° 72, 82-90.
- Kramsch Cl. 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Crédif-Hatier (LAL).
- Lancien T., 1998a, *Le multimédia*, Paris, CLE International.
- Lancien T., 1998b, *Les supports multimédias dans l'apprentissage des langues étrangères : attributs et potentialités*, Les Cahiers de l'ASDIFLE, n° 9, 25-35.
- Lehalle H., 1985, *Psychologie des adolescents*, Paris, PUF.
- Pouts-Lajus S. et Riché-Magnier M., 1998, *L'école à l'heure d'internet*, Paris, Nathan.
- Puren C., juillet – septembre 2002, *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*, Langues modernes, Paris, Nathan, 55-71.
- Rogers C., 1972, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- Tavares M.-C., juin 1991, *Formes non verbales d'expression et didactiques non conversationnelles*, Intercompreens◊o, n° 1, 123-140.

- *Tavares M.-C., 2004, A propos de quelques dimensions cachées de la classe, Ricerca formazione in didattica delle lingue straniere. Omaggio a Robert Galisson, Cassino, 315-343.*
- *Véronique D., octobre-décembre 2000, Présentation, ELA, n° 120, 414.*
- *Viselthier B., juillet-décembre 2001, Aller à la découverte des chemins les plus sûrs par l'expérimentation patiente et prudente, ELA, n° 123-124, 267-271.*
- *Vygotsky L.-S., 1985, Pensée et langage, Paris, éd. Masidor.*
- *Καλλιαμπέτσου Π., 2004β, Ξενόγλωσση τάξη και ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη 2002, Πρακτικά, Αθήνα, ΕΚΠΑ – Μεταίχμιο, 401-408.*

Virginie DOUBLI, équipe Didaxis-Dipralang, EA 739, Université Paul
Valéry-Montpellier 3

Enseigner la compréhension aurale : Un point de vue psycholinguistique

Résumé :

La compréhension aurale, c'est-à-dire auditive, est la première des compétences à acquérir pour les Elèves Nouvellement Arrivés en France. Elle est le socle sur lequel ils vont construire les autres compétences langagières. Nous postulons donc qu'elle doit être à ce titre, enseignée en elle-même et pour elle-même. Pour cela, il est indispensable de cerner les processus en oeuvre dans son acquisition. Les apports de la psycholinguistique sont d'une grande aide pour le didacticien. Ainsi, l'étude des stratégies de compréhension mises en oeuvre par les apprenants de Français Langue Seconde permet d'avancer l'hypothèse d'un enseignement stratégique pour apprendre à comprendre.

Mots-clés :

Compréhension aurale, stratégies de compréhension, Français langue seconde, début d'acquisition, Elèves Nouvellement Arrivés en France

1. Introduction

La psycholinguistique est un domaine de recherche relativement récent qui se donne pour objectif de mettre à jour les mécanismes impliqués dans l'utilisation du langage, notamment dans la production, la compréhension et l'acquisition du langage.

C'est en cela qu'elle intéresse la didactique. En effet comment peut-on étudier la production ou la compréhension d'une langue sans chercher à cerner les mécanismes qui sous-tendent ces processus ?

Nos recherches portant sur la compréhension aurale en français langue seconde, nous nous sommes tout naturellement orienté vers cette discipline afin de mettre à jour les modes de fonctionnement des apprenants. Avant d'aller plus loin dans cette communication, nous aimerions ouvrir une parenthèse pour préciser que « aurale » est sciemment graphié « au » et non « o », cela afin de préciser l'axe d'étude retenu à savoir celui de la réception auditive (du latin *auris* : l'oreille) d'un message sonore et non celui de son émission (oral : *os, oris* en latin qui signifie *la bouche*).

Le présent article traitera d'une étude des stratégies de compréhension auditive d'apprenants de français langue seconde.

2. Définitions

Le public d'élèves avec lequel je travaille est un public d'ENA. Ce sont des Elèves Nouvellement Arrivés en France., c'est-à-dire qui viennent récemment d'immigrer. Ce public spécifique reçoit dans les premiers temps un enseignement de français langue seconde qui doit peu à peu laisser la place à une scolarité en français langue maternelle.

Cette notion de français langue seconde ou FLS a émergé dans le champ de la didactique française à la fin des années 80, en 1987, plus précisément, Henri Besse publie deux articles qui traitent de cette problématique (*le français aujourd'hui* et *Travaux de didactique du FLE*). Il s'efforce alors de poser une définition du FLS par rapport à la langue maternelle et à la langue étrangère. Il définit la langue maternelle comme étant une « langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial » (Besse, 1987, 46) et la langue étrangère comme étant « une langue acquise ou apprise après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et souvent après avoir été scolarisé dans celle-ci » (Besse, 1987, 47-48). La spécificité de la langue seconde se dégage de ces deux définitions car c'est une langue « dont les apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontée à elle en dehors des cours qui en relèvent » (ibid.)

La langue seconde est donc une langue de scolarisation car c'est la langue de l'école dans laquelle l'élève apprend à apprendre mais c'est aussi une langue de communication avec laquelle l'apprenant va se construire une nouvelle identité sociale.

3. Contexte de l'étude

À leur arrivée à Montpellier, ces élèves nouvellement arrivés, âgés de 12 à 16 ans sont accueillis dans une structure d'accueil et de préparation à la scolarisation appelée l'« Espace Senghor ». Durant six semaines, des cours de français langue seconde ainsi que des activités de découvertes de l'environnement (social, culturel, géographique et scolaire) leur sont dispensés. Les enseignements sont organisés en fonction de cinq thèmes : le premier abordé est « se présenter / présenter l'autre », vient ensuite le thème « mon quartier / ma ville » dans lequel est traitée la localisation spatio-temporelle, puis

les thèmes «santé et bien être» et « vivre ensemble » qui inclut un séjour à l'extérieur de la ville, et enfin « le collègue ».

Cette prise en charge a pour but de préparer les primo arrivants à une scolarisation dans les collèges de la ville. Ces apprenants ont des profils très différents : certains ont suivi une scolarité normale dans leur pays d'origine, d'autres n'ont été que peu ou pas du tout scolarisés antérieurement. Environ deux cent jeunes par an passent par cette structure ce qui permet l'observation des premiers moments de l'entrée dans la langue seconde.

Peu d'outils adaptés aux besoins de ce public existent. Une méthode d'apprentissage de la compréhension aurale serait un premier pas vers la prise en compte des besoins spécifiques de ce public. Pour cela, il nous semble nécessaire de prendre en compte le fonctionnement cognitif des apprenants et notamment les stratégies qu'ils mettent en œuvre face à des tâches de compréhension. Les stratégies sont en effet des éléments-clé dans le processus d'apprentissage d'une langue (Cyr 1996, Vandergrift 1997).

De nombreuses recherches montrent que l'utilisation de stratégies peuvent influencer positivement les processus d'apprentissage (O'malley et Chamot 1990, Vandergrift 1997a, 1997b). Des études ont d'ailleurs montré que des individus ayant une approche stratégique apprennent plus vite et plus efficacement que les autres. C'est ce point qui nous intéresse particulièrement car les élèves avec lesquels nous travaillons doivent apprendre vite et efficacement.

4. Les stratégies

Afin de pouvoir observer et analyser les stratégies que les élèves emploient, il importe tout d'abord de les circonscrire afin de les classer. Plusieurs chercheurs ont élaboré des taxonomies mais celle de O'malley et Chamot (1990) est considérée comme la « plus facile à manier, la plus opérationnelle ou utilisable tant pour la recherche que pour une véritable compréhension de la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage d'une L2 » (Cyr, 1996, 38). En effet cette taxonomie fait référence à toutes les stratégies utilisées dans les compétences nécessaires à l'apprentissage d'une langue, de la compréhension à la production. L'on y retrouve les trois types de stratégies classées en *stratégies métacognitives*, celles qui permettent à l'apprenant de gérer son apprentissage par une planification, une évaluation, un contrôle ou une modification de son approche d'apprentissage ; les *stratégies cognitives* qui englobent les comportements, les techniques ou les actions effectuées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition des connaissances et les *stratégies socio affectives* qui servent lors d'interactions, à coopérer pour élaborer le sens d'un message.

Nous avons adapté cette taxonomie, reprise par Vandergrift dans ses travaux sur la compréhension aurale (1997), pour l'utiliser comme grille d'analyse de notre étude.

Tableau 1

Stratégies	Définitions
<i>Stratégies cognitives</i>	<i>Comportements cognitifs qui permettent à l'élève de construire du sens.</i>
1-Inférence	Utilisation d'information donnée par le message afin de construire le sens de ce qui est inconnu.
Inférence linguistique	Utilisation de mots connus antérieurement de l'élève pour construire du sens.
Inférence linguistique académique	Utilisation de mots appris en classe
Inférence extralinguistique	Utilisation du contexte sonore du document ou des indices visuels présents sur la feuille d'évaluation
Inférence prosodique	Utilisation du ton de la voix
Inférence inter éléments	Utilisation de l'information contenue dans le document sonore à divers endroits pour construire du sens
2-Elaboration	Utilisation de connaissances antérieures afin de les relier aux nouvelles informations entendues
Elaboration liée au vécu	Utilisation de son expérience personnelle
Elaboration liée au monde	Utilisation de ses connaissances sur le monde
Elaboration scolaire	Utilisation des connaissances acquises en classe
3-résumé	Résumé mental ou écrit du message sonore
4-traduction	Utilisation de sa langue maternelle pour interpréter les informations
5-transfert	Transfert des connaissances de la langue maternelle pour faciliter la compréhension de la langue seconde
6-répétition	Répétition d'un mot lors de l'écoute du document
7-regroupement	rappeler l'information entendue à partir de qualités semblables
<i>Stratégies métacognitives</i>	<i>Comportements cognitifs qui permettent la gestion de la compréhension</i>
1-planification	Planifier la tâche de compréhension
Attention générale	Savoir se concentrer pendant l'écoute
Attention sélective	Prévoir et savoir écouter des aspects spécifiques du message sonore
Autogestion	Savoir ce qui facilite la tâche de compréhension
2-contrôle	Savoir vérifier et corriger sa performance pendant l'écoute
Contrôle de la compréhension	Vérification ou correction de la compréhension pendant l'écoute
3-évaluation	Savoir évaluer le résultat de sa compréhension.
Evaluation de la performance	Savoir évaluer sa performance en général
4-identification d'un problème	Savoir identifier le problème qui empêche l'exécution de la tâche de compréhension
<i>Stratégies socio-affectives</i>	<i>Comportements qui permettent le contrôle des aspects socio affectifs en lien avec la tâche de compréhension orale.</i>

1-sollicitation d'une clarification	Demander à clarifier une incertitude liée à la langue ou à la tâche par une explication, une vérification, un exemple
2-auto-encouragement	S'encourager pendant ou après l'activité de compréhension orale

L'observation des stratégies mises en œuvre par les apprenants offre la possibilité de cerner les fonctionnements internes des apprenants. Pour cela, nous avons mis en place un procédé issu de la technique de « protocole à voix haute » (Grotjahn, 1987, Peters 1999). Cette technique permet d'obtenir des données externes, de par l'observation du comportement du sujet pendant la confrontation à la tâche, et internes durant la phase de verbalisation pendant laquelle il répond oralement à un questionnaire, dans sa langue maternelle, concernant ce qu'il a retenu du document proposé, ce qu'il en a compris et ce qui a favorisé ou inhibé sa compréhension.

Suite à des évaluations de compétence (en compréhension aurale et écrite, en expression orale et écrite) réalisées par l'enseignante de français langue seconde, nous avons pu dissocier les élèves habiles des moins habiles. Cette distinction a été opérée afin de comprendre comment et pourquoi certains élèves réussissent à apprendre alors que d'autres apprennent peu ou n'apprennent pas du tout. Pour mieux cerner les paramètres individuels en jeu dans la situation d'apprentissage, des questionnaires d'identification ont été remplis. Les renseignements demandés portent sur l'identité de l'élève, son projet migratoire, son parcours scolaire antérieur, son rapport avec la langue française avant son arrivée en France, ses compétences en langue de scolarisation d'origine et en langue française.

Ces recherches ont pour premier objectif de répondre aux questions suivantes : les apprenants habiles utilisent-ils des stratégies plus efficaces en termes de résultats que les apprenants moins habiles ? Si oui, lesquelles ? Ces stratégies pourraient-elles être enseignées aux apprenants moins performants ?

5. L'expérimentation

La Plate-forme est, rappelons-le une structure qui accueille, toutes les six semaines, de nouveaux d'apprenants. L'expérimentation a eu lieu pour le moment avec deux groupes d'élèves, l'un en juin et l'autre en novembre 2004. Ce travail est toujours en cours, nous vous en présentons ici le déroulement et les résultats obtenus lors de ces deux premiers tests.

Des documents sonores ont été élaborés en fonction des thèmes travaillés par les élèves et des savoirs attendus à la fin de chacun d'eux. Ils s'intitulent « premier jour de classe », en lien avec le premier thème et « une maison bleue » en lien avec le thème « mon quartier / ma ville ». Ils se présentent sous forme de dialogues entre deux ou plusieurs personnages.

La compréhension du document sonore est testée par le biais d'un dessin à désigner ou d'un schéma à compléter. Nous avons choisi ce mode d'évaluation car cette compétence est travaillée pour elle-même avec ce type de public en début d'acquisition, et pour certains en début de scolarisation. La capacité de production ne doit donc pas intervenir dans l'évaluation de la compétence de compréhension aurale.

Le premier test s'est donc déroulé de la manière suivante : les apprenants sont venus un par un dans une salle, dans laquelle nous nous trouvions en compagnie d'un interprète. Celui-ci avait à expliquer le déroulement du test, précisant qu'il ne s'agissait pas d'un « devoir », les élèves montrant une certaine appréhension. Chaque élève écoutait le document « une maison bleue » une première fois, en ayant devant lui une feuille sur laquelle était représenté le plan simplifié d'une ville (tiré d'un ouvrage de mathématiques CE1). L'interprète lui demandait alors ce qu'il avait compris du document. Après une deuxième écoute, l'élève devait répondre dans sa langue à des questions (qui parle ? Que se disent les personnes ? Pourquoi ?). Il était également interrogé sur les indices qui l'ont amené à améliorer sa compréhension initiale lors de cette deuxième écoute (construction et vérification d'hypothèses). L'élève avait ensuite à tracer l'itinéraire détaillé dans le document sonore.

Ce mode de passation ne nous a pas donné satisfaction, nous l'avons donc modifié pour le deuxième test. En effet, en procédant ainsi, nous ne pouvions pas obtenir d'informations sur le comportement des apprenants en situation de classe (notamment en interaction élève / élève, élève / enseignant), de plus les données visuelles n'étaient pas prises en compte alors qu'elles contiennent des signes importants de l'activité cognitive du sujet.

Pour le deuxième test, « premier jour de classe », l'expérimentation s'est donc déroulée en deux parties. La première partie suit le même protocole que précédemment : après une écoute du document sonore, l'apprenant est questionné sur ce qu'il a retenu. Le support visuel est alors présenté en laissant cinq minutes à l'élève pour l'observer. Après une deuxième écoute, l'interprète lui demande ce qu'il a compris. Une troisième écoute permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises précédemment. L'élève a ensuite à désigner sur le support visuel, les personnages présentés dans le document sonore écouté. Un petit entretien sur ce qui a facilité et inhibé sa compréhension termine l'entrevue. Durant toute la séance nous avons noté tout ce que nous pouvions observer du comportement des apprenants.

La deuxième partie du test est filmée. Elle a lieu en classe avec l'enseignante de français. Un nouveau document sonore, qui est la suite de celui écouté dans la première partie du test, est présenté aux élèves. La compréhension est vérifiée par un document visuel qui comme auparavant propose un choix d'images dont une seule correspond au document sonore écouté. Plusieurs indices sont proposés pour permettre à l'apprenant de se repérer dans le choix de l'image (notamment les prénoms des personnages, leurs

âges, des groupes présentant un nombre différent de garçons et de filles). L'enseignante a présenté la séance puis a demandé aux élèves de lui expliquer la première partie du test face à face. Ils ont ainsi mis en commun leurs stratégies de compréhension. Le déroulement de cette partie de l'expérimentation s'est passé de manière un peu différente : le document visuel a été tout d'abord présenté aux élèves suivi des trois écoutes entrecoupées de questions sur les mots retenus, sur le sens construit, sur les hypothèses émises ainsi que leur infirmation ou confirmation grâce aux indices visuels et sonores. Ils ont ensuite vérifié leur compréhension en coloriant le groupe de personnages correspondant au document sonore.

Filmer avec une seule caméra ne permet pas de saisir la globalité des comportements, c'est pourquoi l'enseignante a observé et rapporté tout ce qu'elle a pu relever durant la séance.

6. Analyse des données

L'analyse des données fait émerger plusieurs points :

- les apprenants les plus habiles font partie de ceux qui ont le mieux réussi les évaluations servant à vérifier leur niveau scolaire. Ce sont de « bons élèves » qui ont eu une scolarité régulière dans leur pays. L'on peut donc établir un lien entre une utilisation efficace des stratégies et le degré de scolarisation antérieure.

- les élèves, non francophones à leur arrivée dans la structure, qui ont un bon niveau de scolarité antérieure, sont de bons auditeurs. Ils utilisent majoritairement des stratégies métacognitives, les plus efficaces. Cela confirme notre hypothèse de l'enseignabilité des stratégies.

- Les résultats de ces premiers tests corroborent l'hypothèse émise par d'autres chercheurs en didactique à savoir que les apprenants habiles (voir tableaux 2 et 4) disposent d'un éventail de stratégies plus large et qu'ils en font plus souvent usage que les apprenants moins performants (O'malley et Chamot, 1990).

- Les apprenants les plus habiles disposent d'une meilleure conscience métacognitive et emploient des stratégies « telles que le contrôle de la compréhension, l'identification de problèmes et l'attention sélective, [qui] semblent constituer le facteur déterminant qui distingue le bon auditeur du mauvais. » (Vandergrift, 1997)

- les apprenants performants utilisent des stratégies métacognitives comme l'évaluation, la planification et surtout le contrôle c'est-à-dire l'émission et la vérification d'hypothèses au cours de l'écoute. Enseigner ce type de stratégies pourrait-il améliorer les compétences des apprenants moins habiles ?

- les apprenants les plus habiles se concentrent pendant l'écoute (attention générale et sélective) et utilisent leurs connaissances antérieures pour inférer le sens du document qu'ils écoutent (stratégies d'inférence). Ainsi, comme nous l'avons formulé

précédemment, « la compréhension aurale est le résultat de processus cognitifs [...] qui permettent au sujet de percevoir et d'interpréter les informations sonores reçues en les reliant aux connaissances antérieures relatives à la langue et au monde »

Tableau 2

Stratégies employées par les *apprenants habiles* au test 1 « la maison bleue »:

5 élèves :	Stratégies cognitives 40%	Stratégies métacognitives 40%	Stratégies socio-affectives 20%
1 russophone 2 arabophones 2 berbérophones Tests corrects : 3/5	<u>1-Inférence :</u> Linguistique 12% Académique 8% Extralinguistique 4% <u>2-Elaboration :</u> Utilisation de l'image 12% Elaboration créative 4%	<u>1-Planification :</u> Attention générale 15% Attention sélective 15% <u>2-Evaluation :</u> 5% <u>3-Contrôle :</u> 5%	<u>1-Demande de clarification :</u> 20%

Tableau 3

Stratégies employées par les *apprenants moins habiles* au test 1, « la maison bleue »:

5 élèves :	Stratégies cognitives 40%	Stratégies métacognitives 40%	Stratégies socio-affectives
5 berbérophones tests corrects : 1/5	<u>1-Inférence :</u> Linguistique 12% Académique 12% <u>2-Elaboration :</u> Utilisation de l'image 8% Elaboration créative 4% <u>3-Traduction :</u> 4%	<u>1-Planification :</u> Attention générale 30% <u>2-Evaluation</u> 10%	aucune

Tableau 4

Stratégies employées par les *apprenants habiles* au test 2 « Premier jour de classe »:

5 élèves :	Stratégies cognitives 53,29%	Stratégies métacognitives 60%	Stratégies socio-affectives

1 russophone	<u>1-Inférence :</u>	<u>1- Contrôle :</u>	aucune
1 roumanophone	Académique 16,66%	vérification hypothèses 20%	
3 arabophones	Linguistique 6,66%	<u>2- Planification :</u>	
	Extralinguistique 6,66%		
	Inter éléments 9,99%	Attention sélective 15%	
	<u>2-Elaboration :</u>	<u>3-Regroupement :</u>	
	élaboration scolaire ,66%	production sur le modèle du	
Tests corrects : 4/5	<u>3-Répétition :</u> 6,66%	document sonore 5%	

Tableau 5

Stratégies employées par les apprenants moins habiles au test 2 « premier jour de classe »:

6 élèves :	Stratégies cognitives 23,31%	Stratégies métacognitives 38,87%	Stratégies socio-affectives 16,66%
4 arabophones	<u>1-Inférence :</u>	<u>1-Planification :</u>	<u>1-Demande de</u>
1 roumanophone	Linguistique 6,66%	Attention générale 16,66%	<u>clarification :</u>
1 arménophone	(prénoms)	Attention sélective 5,55%	16,66%
	Académique 3,33%	<u>2-contrôle :</u>	
	Extralinguistique 6,66%		vérification hypothèses
	(image)	16,66%	
	Inter éléments 3,33%		
	<u>2-Elaboration :</u>		
	Scolaire 3,33%		
Tests corrects :2/6	(décline son identité)		

7. Conséquences didactiques

Des recherches ont montré que si les apprenants attribuent la faiblesse de leurs résultats à des facteurs liés à leurs capacités personnelles, ils auront alors tendance à se décourager dès la première difficulté (Dickinson, 1995). Par contre si l'enseignant leur donne les moyens d'influer positivement sur leurs résultats, ils changeront la perception négative qu'ils ont d'eux-mêmes. L'apprentissage de nouvelles stratégies peut jouer ce rôle de moteur.

Les premiers résultats de notre étude montrent que le degré de maîtrise de la langue d'origine est un facteur important de l'habileté en compréhension aurale. Les stratégies de gestion de la tâche (stratégies métacognitives) sont celles que les

apprenants performants utilisent majoritairement. L'on peut donc établir un lien entre le degré de scolarité antérieure, la maîtrise de la langue d'origine et l'utilisation de stratégies efficaces. En saisissant le mode de fonctionnement des apprenants performants, l'on pourra mettre à jour les stratégies qu'ils emploient et les présenter aux apprenants les moins habiles pour qu'ils puissent élargir leur panel. Ces apprenants moins performants maîtrisent moins bien leur langue d'origine et n'ont bien souvent qu'un tout petit passé scolaire.

Cependant « puisque chaque apprenant ne peut apprendre qu'en faisant appel à des méthodes qui ont pour lui un sens, et puisque chacun apprend d'une manière sensiblement différente, on en déduit que la même approche ne pourra être entièrement efficace pour la totalité des élèves. Si l'on veut aider les apprenants à accroître le degré d'efficacité de leur apprentissage, les enseignants devront intervenir activement auprès de leurs élèves pour les aider à apprendre à apprendre. » (Rubin, 1990, 279)

Pour permettre une première approche de l'enseignement des stratégies de compréhension aurale nous avons mis au point une liste (tableau 6) inspirée de celle de Vandergrift, (1999). Elle reprend les résultats de nos analyses et observations. Elle est proposée aux apprenants.

Tableau 6

Grille proposant une approche stratégique de la compréhension aurale

<i>1-Avant l'écoute</i>	
J'ai bien compris les consignes données par l'enseignant	
J'ai bien écouté le titre du document que je vais écouter	
J'ai regardé attentivement les images afin de voir si je peux deviner le contenu du document que je vais écouter	
J'essaye de me souvenir des mots que je connais en rapport avec le sujet du document	
J'essaye de deviner ce que je vais entendre en associant tous ces éléments	
<i>2-Pendant l'écoute</i>	
Je fais attention au nombre de voix et à leur appartenance : homme, femme, enfant	
Je fais attention au ton employé et aux bruits de fond	
Je m'appuie sur les mots que je connais pour essayer de comprendre le sens général du document que j'écoute	
Je m'appuie sur mon expérience du monde pour construire des hypothèses plausibles	
j'ai repéré des noms de lieux ou de personnes	
J'ai retenu les sons difficiles en les répétant	

3-Après l'écoute	
Je vérifie mes hypothèses en utilisant tous les éléments	

8. Conclusion

Les stratégies sont des éléments-clé dans le processus d'apprentissage d'une langue. L'utilisation de stratégies peut aider les Elèves Nouvellement Arrivés en France à se repérer plus efficacement dans la langue seconde. Ces élèves ont en effet à apprendre très vite à comprendre en français afin de poursuivre une scolarité en classe dite « normale », c'est-à-dire sans soutien linguistique. Notre étude a révélé que les apprenants les plus performants utilisent majoritairement les stratégies métacognitives. Ces individus, scolarisés dans leur pays d'origine, ont acquis une bonne maîtrise de leur langue maternelle. Ils mettent en œuvre des processus qui leur permettent de gérer de nouvelles situations d'apprentissage. Ces procédés peuvent être observés par le biais du « protocole à voix haute » qui permet à l'apprenant de verbaliser la démarche qu'il emploie pour résoudre une tâche de compréhension auditive. Les premières données recueillies ont servi à la conception d'une grille de travail fondée sur l'utilisation des stratégies par les apprenants performants.

Bibliographie :

- Besse, H., 1987 a, *Langue maternelle, seconde et étrangère*, le français aujourd'hui, 78, Paris
- Besse, H., 1987 b, *Les langues et leur enseignement/apprentissage*, Travaux de didactique, 17, Montpellier III, 37-56
- Cyr, P. (1996). Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde. *Anjou: CÉC (éd.)*.
- Dewey, J., (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. London; Macmillan.
- Dickinson, (1995), *Autonomy and motivation; a literature review*. System 23 (2), 165-174.
- Grotjahn, R, (1987). *On the methodological basis of introspective methods*. In C. Faerch. et G. Kasper. (eds.) *Introspection in second language research*. Clevedon U.K.: *Multilingual Matters*.
- James, C.J., (1984). *Are you listening? The practical components of listening comprehension*. Foreign Language Annals, 17 (2), 129-133.
- Krashen S D., Terrell T D., Ehrman M.E et Herzog M., (1984). *A theoretical basis for teaching the receptive skills*. Foreign Annals Language, 17 (4), 261-275.
- O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford R., (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House
- Peters M., (1999). *Les stratégies de compréhension auditive chez des élèves du bain linguistique en français langue seconde. Thèse de Doctorat, Université d'Ottawa, Canada.*
- Roach C.A., Wyatt N.J., (1988), *Successful listening*, New York : Harper et Row.
- Rubin J., (1981). *Study of cognitive processes in second language learning*, Applied Linguistics, 11(2), 117-131.
- Rubin J., (1990). *How learners' strategies can inform language teaching*. In V.Bickley (Ed.) *Language teaching and the Curriculum*. (p 282) Institute of Language in Education, Ed.
- Vandergrift L., (1997). *The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies in Interactive Listening*. Modern Language Journal, 81(4), 494-505.
- Vandergrift L., (1997). *The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study*. Foreign language annals, 30 (3), 387-409
- Vandergrift L., (1999). *Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies*. English Language Teaching Journal, 53 (3), 168-176.

Lucile GRAVANIS, Maître de conférences, Université Aristote de
Thessaloniki

La problématique des notions de besoin-motivation dans l'enseignement des langues étrangères : le rôle de l'enseignant

Résumé :

Dans la dimension collective de l'apprentissage des langues en milieu scolaire, la conception des apprenants sur la langue étrangère est généralement liée à la place que celle-ci occupe dans leur programme d'études. Ne pouvant pas toujours identifier leurs besoins langagiers, immédiats et futurs, ils font preuve d'un manque d'intérêt et de motivation pour cet apprentissage. Face à cette problématique, cette communication se propose de postuler pour un rôle interventionniste de l'enseignant au moyen d'un parcours d'action didactique qui ciblerait leurs besoins langagiers tout en les motivant par une implication dans leur apprentissage.

Mots-clés :

Milieu institutionnel - classe de langue – contexte – apprenant – besoin – motivation enseignant – objectifs d'apprentissage – action didactique – formation.

0. Introduction

Parmi les couples notionnels grands classiques de la didactique des langues se trouve celui de besoin-motivation dont l'ambiguïté et la problématique feront l'objet de notre réflexion qui prétend apporter une vérification à l'hypothèse selon laquelle le dispositif mis en place par l'enseignant peut être un moyen d'action pour déclencher l'intérêt des élèves, catalyseur indispensable à tout apprentissage langagier. Dans cet objectif, cette réflexion se propose :

- a) de poser la problématique liée aux notions de besoin et de motivation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en milieu scolaire,
- b) de recourir au domaine de la psychologie pour déterminer un cadre théorique,
- c) de retenir les actions procédurales visant à l'éveil de l'intérêt des jeunes pour un tel apprentissage.

1. La spécificité contextuelle de la classe de langue

L'absence de besoins langagiers dans l'enseignement scolaire est la réalité la plus massive pour la plupart des apprenants. Cette version implique l'assertion selon laquelle l'analyse des besoins a peu d'utilité en milieu scolaire, elle-même renvoyant ainsi à la spécificité contextuelle de la classe de langue étrangère (désormais Lé) où d'emblée surgissent des oppositions entre logique institutionnelle/logique d'apprenant, ainsi qu'entre les différentes représentations sociales de la classe de Lé parmi les agents de la situation pédagogique (l'institution, les élèves, les familles).

En milieu scolaire, la langue étrangère est une discipline considérée comme utile à l'éducation des élèves puisque visant un objectif formatif et un objectif langagier-culturel. Or, la conception des apprenants scolarisés sur cette discipline s'écarte le plus souvent de cette perspective institutionnelle. Pour eux, elle est liée à la place que celle-ci occupe dans leur programme d'études et non pas aux finalités éducatives et aux effets positifs que cette formation linguistique a et aura sur eux, une fois devenus adultes. N'étant pas toujours en position d'identifier leurs besoins langagiers, immédiats et futurs, ils sont amenés à faire preuve d'un manque d'intérêt et de motivation plus ou moins prononcé pour cet apprentissage. Le terme *discipline* est le domaine structuré de connaissances ou de savoirs, possédant un objet d'étude propre et ayant développé une terminologie et une méthodologie qui répondent à des intentions annoncées dans les objectifs généraux des instructions officielles. La *discipline scolaire* comme l'a rappelée Galisson (1998, 118) a pour fonction de transmettre dans le cadre de l'école, les connaissances que le corps social juge utiles à l'instruction et à l'éducation de l'homme et du futur citoyen. Il y a donc un double objectif : un objectif formatif en même temps qu'un objectif langagier-culturel. De la sorte, la Lé est *une discipline* et son programme traité pendant l'année scolaire pour une classe déterminée est *la matière* (Sachot, 1997, 62). D'un autre côté, la conception des élèves sur cette discipline s'écarte le plus souvent de cette perspective institutionnelle. En effet, il s'agit d'un public d'adolescents et même d'enfants, en cours de scolarisation, qui apprend la Lé sur un mode extensif, sur des années et dont la perspective professionnelle reste éloignée. Le dit apprentissage est lui-même inséré dans un ensemble d'autres disciplines, certaines pouvant être plus valorisées que celle de la Lé dans la hiérarchie disciplinaire. Par conséquent, la Lé peut ne pas polariser les efforts des élèves qui s'investissent davantage dans les matières pesant plus lourd dans leur programme d'études.

En ce qui concerne les représentations sociales de la classe de Lé, celles-ci étant le résultat d'expériences sociales, elles sont liées dans un certain sens, avec l'image et l'attitude et peuvent être diverses à l'égard d'un même objet (Peytard et Boyer, 1990, 2-3). De cette façon, les tendances dominantes de la représentation sur la classe en fonction des finalités, des objectifs propres à chacun, sont segmentées. Pour l'élève, elle est le lieu d'enseignement et d'apprentissage d'une matière en plus, ses besoins langagiers immédiats et futurs n'étant pas si identifiables pour lui. La conception des familles est liée à la place que cette formation linguistique, dispensée sous l'égide de l'institution, accordera à l'adolescent devenu adulte. Les représentations sociales déterminantes chez les familles concernent le statut et l'utilité d'une langue par rapport à une autre. Enfin, pour l'institution la classe de langue est le lieu où se réalisent les objectifs qu'elle détermine : un objectif formatif (intellectuel-esthétique-éthique) et un objectif langagier-culturel (Puren, 1998, 17-18).

Ainsi, de prime abord, la spécificité contextuelle de la classe de Lé semblerait poser une contradiction fondamentale autour de l'élève. Celui-ci est la «composante nodale» de l'action éducative (Galissou, 1990, 22) puisqu'elle est organisée à son intention et qu'il est son propre outil d'accès à la connaissance. Cependant l'institution qui s'est construite autour de lui en a une représentation à partir de ses attentes des résultats scolaires et qui cible le sujet-enseigné plutôt que l'adolescent avec sa diversité infinie, l'individu-apprenant dans sa dimension affective, ses motivations latentes et ses besoins langagiers immédiats et futurs.

Notre prochaine démarche sera donc de définir la notion de motivation par rapport à celle de besoin pour examiner, par la suite, sous quelles conditions l'enseignant peut exploiter son rôle légitime d'énonciateur principal pour faire émerger chez l'élève l'expression individuelle.

2. Les notions de besoin et de motivation

Les nombreuses théories des motivations d'apprentissage appartiennent au champ scientifique de la psychologie avec une application à la pédagogie. Les motivations coïncident avec les intérêts de chaque individu jouant ainsi un rôle prépondérant chez des individus aux compétences différentes et avec des niveaux d'intensité de l'effort différents et un quotient d'intelligence différent (Ames et Ames, 1984, 10-11). Les intérêts varient selon les individus ainsi que l'importance que présente pour chacun le fait d'atteindre un objectif précis. S'il n'y a pas intérêt, il n'y a pas motivation et, par conséquent, l'apprentissage est hors de question.

Selon Weiner (1972, 3-25), trois principes sont à retenir dans une théorie des motivations d'apprentissage et dans une démarche cognitive : la mémoire, l'expérience des attitudes ; les sentiments, parmi lesquels la fierté, la culpabilité, la honte, le bonheur, le malheur, etc.; la relation cohérente de cause à effet.

Pour Atkinson et Raynor (1974, 125-127) la motivation à l'apprentissage est celle de la recherche de la réussite et de l'évincement de l'échec qui conduit à l'effort et maintient l'apprentissage. D'autre part, il y a les motivations extérieures à l'apprentissage qui sont celles où celui-ci est un moyen pour atteindre un autre objectif, les incitations de tiers ainsi que les motivations intérieures qui surgissent de l'apprentissage lui-même devenu la force motrice.

De ces différentes théories des motivations d'apprentissage nous pouvons en déduire que celles-ci peuvent être :

- la reconnaissance par les autres – des pairs et du maître, des efforts et des qualités ;
- le sentiment de sécurité et la recherche de la sympathie d'autrui ;
- le sentiment de confiance dans les relations avec les pairs et l'enseignant ;
- le sentiment d'indépendance et de responsabilité dans la prise de décision et la participation.

A ce niveau de notre réflexion, certaines remarques s'imposent. D'une part, les facteurs qui provoquent les motivations ne peuvent être toujours tous contrôlés. Cependant, l'intérêt et l'évaluation du maître est préférable à son indifférence ; la projection dans le futur avec des objectifs à moyen et plus long terme peuvent faire naître des motivations externes qui, à leur tour, déclenchent des motivations internes. Par contre, dans l'apprentissage d'une L2 en milieu exolingue, le manque d'entraînement, un manuel inadéquat à provoquer l'intérêt, un enseignant mal formé à motiver les élèves peuvent être autant de facteurs psychologiques jouant un rôle négatif. D'autre part, le besoin est social car provoqué par l'environnement socioculturel comme, par exemple, le besoin en langue de l'émigré ou de tout agent social pour un poste de travail ou une promotion. Les besoins sont impulsés par la réalité langagière ; les motivations sont créées par les individus (Richterich, 1981, 73).

Donc, s'interroger sur les besoins langagiers des apprenants en contexte scolaire (Porcher, 1980, 16-17) conduit à leur traduction en objectifs d'apprentissage et à la mise en place par l'enseignant de dispositifs qui tiennent compte autant du profil socio-affectif des élèves que de leurs besoins objectifs nés de situations prévisibles ou subjectifs surgissant de situations imprévues. C'est l'enseignant qui prescrit ses besoins langagiers à l'individu qu'est l'apprenant (Richterich, 1985, 170).

3. Le parcours d'action didactique de l'enseignant

Si l'enseignant tourne le dos à la version selon laquelle l'analyse des besoins a peu d'utilité en milieu scolaire, il pourra recenser les besoins langagiers des apprenants tout en déclenchant le catalyseur intérêt-motivation pour mettre en place des objectifs

d'apprentissage au travers d'un échantillonnage d'options comme celui du tableau suivant :

Besoins langagiers immédiats et à moyen terme	Catalyseurs de l'intérêt-motivation
<ul style="list-style-type: none">• l'attente de la part des familles et des élèves d'une préparation aux épreuves des examens prévus par l'institution et à celles des certifications en vigueur dans leur milieu social.• les possibilités de réemploi immédiat dans le domaine personnel : interchanges, scolaires ; correspondance classique et d'internaute ; voyages, lectures, chansons ; utilisations des médias et de l'internet.• Prévision d'un réemploi à plus long terme dans les classes du lycée par un apprentissage sur objectifs plus spécifiques.	<ul style="list-style-type: none">• les thèmes de prédilection.• responsabilisation.• travail en autonomie.• travail de groupe.• résolution de problèmes.• matériaux sociaux choisis à partir des intérêts des élèves .• les choix optionnels des filières dans les classes du lycée.• ressources humaines du groupe (professeurs et pairs).• ressources matérielles (manuel, grammaire, dictionnaire, TICE).• réhabilitation de la L1 dans les consignes, pendant l'interaction en classe pour combler un vide langagier ou dans les activités de médiation.

C'est la réflexion curriculaire qui vient d'être vue qui permet à l'enseignant de déterminer des objectifs d'apprentissage et des démarches d'exercitation, d'évaluation et de construction interactionnelle, toutes recueillies dans son parcours d'action à visée didactique et comprenant les étapes suivantes :

1. Orientation initiale de l'intérêt et fixation de la motivation des apprenants.

2. Dispositifs d'apprentissage modulaire introduisant la dimension linguistique des individus selon leurs options linguistiques. Ainsi, par exemple, l'enseignant peut cibler les activités de réception et de production s'il s'agit de la Lé 1, développer plutôt une compétence partielle en Lé 2 et privilégier un travail plus autonome de l'apprenant en Lé 3 puisqu'il a déjà acquis des styles et stratégies d'apprentissage dans les autres Lé.

3. Manipulation de l'ordinateur en vue de l'exécution de vraies pratiques sociales de communication et dans une lignée d'autonomie de l'apprentissage ; exploitation de tâches telles que des exercices sur le système de la langue, de compréhension écrite/orale, d'exploitation de bases de données pour organiser et produire son discours. Les TICE favorisent l'apprentissage autonome, individuel mais aussi actif et interactif en coopération car les apprenants discutent, posent des questions et coopèrent.

4. La simulation pour la re-production par l'expérience de procédures authentiques susceptibles d'être vécues par l'apprenant et ayant pour lui une valeur d'action, d'expérimentation et d'implication.

5. La réflexion à travers les tâches *meta* sur la langue, sur la culture qui font place à la négociation, à l'expression de l'opinion et à l'implication de l'apprenant.

6. La médiation de l'apprenant soit dans le cadre interactif de la classe pour aider un camarade, soit pendant une activité scolaire (résumer un texte écrit ou oral ; rapporter un discours écrit ou oral ; traduire en L1 ou en L2).

7. L'évaluation mutuelle fait acquérir aux apprenants un comportement d'apprentissage (Holec, 1996, 88) et les oriente vers un travail de résolution des problèmes.

8. Les tâches effectuées en groupes sont une façon de se perfectionner en L2 et de motiver les apprenants.

4. Conclusion

Il vient d'être vu comment, en milieu scolaire, les actions procédurales de l'enseignant engagé dans la formation en langue-culture des jeunes sont le catalyseur qui maintient en éveil l'intérêt des apprenants pour la langue étrangère. Elles consistent à orienter leur intérêt et à les motiver en mettant à leur disposition les diverses ressources de la classe, humaines (professeur et pairs) et matérielles (la L2, la L1, les moyens et supports tels que le manuel, la grammaire, le dictionnaire, les documents sociaux, les activités pédagogiques, les TICE, les médias).

On le voit, la perspective d'un tel parcours d'action didactique de l'enseignant a un double impact : d'une part, il redonne sa place autant à l'objectif formatif de l'institution qu'à l'objectif langagier-culturel et, d'autre part, il peut être considéré comme une façon de motiver les élèves puisqu'il s'inscrit dans un cadre didactique de la variation et de la différenciation. Il replace l'élève dans une triple dimension : d'apprenant avec ses stratégies d'apprentissage, d'être social et de personne affirmant sa personnalité. En réalité, l'enseignant a peu de chance de soutenir ces propositions s'il n'est pas outillé de compétences professionnelles acquises pendant sa formation initiale et continue ; constatation qui donne encore une fois toute sa place à la formation de l'enseignant.

Bibliographie :

- Ames, R. et Ames C., 1984, Research on motivation in education, *Academic Press Inc., London*
- Atkinson, J.W. et Raynor J.O., 1974, Motivation and achievement, *D.C. Winston, Washington*

- *Galisson, R., juillet-septembre 1990, Où va la didactique du Français langue étrangère. ELA, no 79, 9-34*
- *Galisson, R., janvier-mars 1998, A la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention. ELA, no 109, 83-127*
- *Holec, H., 1996, Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues, Strasbourg, Conseil de l'Europe*
- *Peytard, J., Boyer H., 1990, Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Langue Française, no 85, Larousse, 102-124*
- *Porcher, L., 1980, Interrogations sur les besoin langagiers en contextes scolaires, Strasbourg, Conseil de l'Europe*
- *Puren, C., 1989, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, CLE International*
- *Richterich, R., 1981, L'identification et l'évaluation des besoins, motivations, caractéristiques et ressources des apprenants dans les contextes institutionnels et sociaux. Langues Vivantes, Strasbourg, Conseil de l'Europe*
- *Richterich, R., 1985, Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Paris, Hachette*
- *Sachot, M. juillet-septembre 1997, La didactique des disciplines au milieu du gué. ELA, no 105, 55-72*
- *Weiner, B., 1972, Theories of motivation : from mechanism to cognition, Markham, Chicago*

Chrysanthie INACHOGLOU, Conseillère pédagogique, Macédoine Centrale,
Athéna KOSSYVAKI, Enseignante de Flé au Secondaire, Formatrice en TIC

*Exploitation des Technologies de l'Information et de la
Communication dans l'enseignement /apprentissage du français
langue étrangère. Une proposition de formation continue intensive
pour les enseignants de Flé. dans l'enseignement public*

Résumé :

Dans le but de sensibiliser les enseignants Flé des départements voisins de Thessalonique, Pella et Imathia à l'intégration / exploitation des Technologies de l'Information et de la Communication dans leur enseignement, la conseillère pédagogique des professeurs de français de la Macédoine Centrale a conçu un projet de formation intensive qui a été réalisé à Thessalonique pendant l'année scolaire 2003 – 2004. Les participants ont reçu une formation sur les nouvelles relations induites par l'intégration de l'outil informatique et de nouveaux rapports pédagogiques dans l'acte didactique entre l'enseignant, l'apprenant et la langue cible. Ils ont de plus suivi des séances-modèles à titre d'application de la théorie présentée.

Mots-clés :

Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), formation continue, enseignement du Flé, pratiques didactiques diversifiées, nouveaux rôles, matériel pédagogique, logiciel-didacticiel, communication, motivation, évaluation.

« Les Nouvelles Technologies sont désormais indispensables à l'enseignement d'une langue étrangère puisqu'elles offrent à l'apprenant un excellent dispositif visuel et auditif visant à l'élaboration et au développement de ses compétences réceptives et productives. [...] L'utilisation des Nouvelles Technologies dans un cours de langues répond à des nécessités pragmatiques et pédagogiques. [...] Elles comportent une forte présence de la dimension culturelle qui provient de l'abondance des

éléments socioculturels (architecture, urbanisme, mœurs et coutumes, habitudes vestimentaires, apparence physique des personnes) et des renseignements sur le développement culturel, social, économique et politique du pays cible. »

[http : //www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)

Nous n'oublions pas que le grand avantage de l'utilisation des Nouvelles Technologies est qu'en même temps que l'apprenant garde son autonomisation en travaillant individuellement, il peut aussi bien échanger des opinions avec les membres de son groupe de travail.

Au mois d'août 2003, le Ministère de l'Éducation Nationale Hellénique décide de mettre fin au programme « *Ενδοσχολική Επιμόρφωση* » qui était un type de formation continue adressée aux enseignants en poste dans l'école publique grecque. Depuis, comme la demande des collègues qui désiraient introduire les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans leurs pratiques didactiques était pressante, nous avons pris l'initiative de poursuivre la tâche entreprise.

Cent-trente (130) fiches de participation ont été déposées après l'annonce du programme dont seulement soixante-neuf (69) ont été finalement satisfaites à cause du nombre réduit des ordinateurs dans les salles d'informatique des établissements scolaires. À signaler que la plupart des demandes provenaient des enseignants de collège, vu la situation difficile du Français Langue Étrangère (Flé) dans le lycée (peu de postes à cause du manque de public et de l'horaire limité). La formation a été réalisée en deux cycles : le premier du 22 septembre au 18 décembre 2003 et le deuxième du 14 janvier au 10 mai 2004 dans les salles d'informatique de 7 établissements scolaires de la ville de Thessalonique. Les collègues, repartis en 9 groupes, ont suivi les cours du cycle choisi suivant leur demande, d'une durée de 13 semaines, c'est-à-dire 26 heures. Nous devons signaler que le programme s'adressait aux enseignants de Flé des départements de Pella et Imathia, régions sous ma responsabilité en tant que conseillère scolaire.

La réalisation des cours a été confiée à Athéna Kossyvakí, enseignante de Flé et formatrice en TIC, qui était d'ailleurs chargée du programme « *Ενδοσχολική Επιμόρφωση* » produit du projet « *Odyssée* ». Le choix de l'enseignante mentionnée ci-dessus a été dicté par l'efficacité de son enseignement que j'avais eu l'occasion d'évaluer moi-même pendant l'année scolaire 2002 – 2003. Il est évident que ses devoirs didactiques se limitaient à la réalisation de cette formation suivant la décision du Directeur Régional de l'Enseignement Secondaire de Macédoine Centrale.

La formation offerte visait à développer tant la compétence technique que la compétence didactique des participants.

Suivant le premier principe de l'Approche Communicative nous avons pris en compte les besoins et les intérêts des enseignants de Flé. Nous voulions répondre à leur

nécessité de : a) apprendre à manipuler l'ordinateur, suivant le besoin impératif de notre époque ; b) organiser et réaliser un cours de langue plus attractif pour leurs apprenants, en profitant d'une part des connaissances techniques de leur public et d'autre part de la diversification apportée à leurs pratiques didactiques par les TIC.

Les *problèmes* que nous devons prendre en compte lors de l'organisation de notre projet étaient les suivants :

1. L'hétérogénéité de notre public. Le niveau de leurs compétences était très hétérogène : (a) 24 % d'entre eux étaient des débutants absolus, sans aucune connaissance préalable ; (b) 10 % avaient une relation plutôt empirique avec l'ordinateur, on pourrait parler d'une sorte d'auto – formation ; (c) tandis que 66 % avaient déjà suivi des programmes de formation proposés soit par le Ministère de l'Éducation Nationale Grecque soit par des organismes publics ou privés (par exemple 36 % avait suivi la Formation Initiale des Enseignants aux TIC d'une durée de 48 heures).
2. L'horaire et le lieu de la réalisation de la formation.
3. Le manque de connaissances préalables sur l'exploitation didactique de ce nouvel outil.

En ce qui concerne le deuxième problème envisagé, nous avons proposé des établissements scolaires repartis à des endroits différents de la ville à proximité du domicile des participants. Les cours avaient lieu toujours le soir après la fin des cours.

Le contenu du séminaire tentait de répondre aux problèmes dus à l'hétérogénéité de notre public et à leurs besoins d'utilisation de l'ordinateur comme outil didactique.

Les *thèmes traités* pendant la formation étaient les suivants :

- *L'ordinateur : un nouvel environnement pédagogique de l'apprentissage / enseignement du français langue étrangère. Diversification des rôles et de la procédure didactique.*

L'utilisation de l'ordinateur présuppose de nouveaux rôles et de nouvelles compétences pour l'enseignant à deux niveaux : technique et didactique. Nous ne devons pas non plus oublier qu'un nouveau rôle est aussi assigné à l'apprenant : il devient acteur et chercheur à la fois. Nous avons ensuite fourni aux participants un accès au savoir technique, c'est-à-dire à la manipulation efficace de l'ordinateur, puis au savoir-faire indispensable à l'application des méthodes didactiques. À l'exploitation du sujet ci-dessus on a consacré une séance, soit deux heures.

- *L'exploitation du logiciel de traitement de textes et du logiciel PowerPoint pour la création du matériel pédagogique en vue de la réalisation des actes didactiques en laboratoire.*

L'enseignant de Flé doit prendre conscience des possibilités d'un programme de traitement de texte tel que MS Word qui propose de nombreuses options d'affichage et

une grande diversité d'effets spéciaux allant de la couleur jusqu'au texte étincelant. On peut profiter de la possibilité de jouer de différentes polices de caractères, d'insérer d'images et graphiques, d'insérer des remarques et des liens hypertextes, d'utiliser les correcteurs orthographique et grammatical et d'avoir accès au dictionnaire électronique que le logiciel propose.

Les diverses fonctions multimédias de MS PowerPoint permettent la réalisation de produits multimédias attrayants. « Ce logiciel permet de faire des présentations amusantes à l'aide des diapositives qui s'affichent successivement à l'écran. On peut choisir le type de diapositive, la couleur, le mode de transition pour passer d'une diapositive à l'autre, insérer des images et des sons, introduire des effets d'animation sur les images et les coupler avec les sons. » (Papi M.-G., 2004,80). Sur le plan pédagogique, les avantages, liés au caractère attractif des présentations, sont accentués par l'atmosphère ludique créée. On y a consacré quatre séances, c'est-à-dire huit heures.

- *Internet : source d'information et outil de communication. Présentation de sites éducatifs francophones. Exemples d'exploitation de sites éducatifs et commerciaux à l'enseignement de Français Langue Étrangère.*

Internet offre un nouvel espace de communication, la possibilité du développement de nouvelles compétences, comme la lecture / écriture hyper textuelle. L'apprenant peut choisir son parcours, accéder à l'information dont il a besoin, échanger, demander, chercher, pour atteindre son objectif qui n'est plus un objectif scolaire mais un objectif social, situé au-delà du temps, du lieu et du processus d'apprentissage, dans le monde réel, actif. Les participants ont appris à naviguer sur le réseau Internet ainsi qu'à utiliser la messagerie électronique, les listes de diffusion et les forums pour communiquer via Internet. Nous les avons initiés à l'analyse et évaluation des pages web. Nous leur avons présenté des exemples de pratiques pédagogiques diversifiées telles que le scénario pédagogique, les simulations et les jeux de piste (course au trésor, rallye, cyberbalade). On y a consacré cinq séances, c'est-à-dire dix heures.

- Présentation du didacticiel « Xenios », réalisé par l'Institut Technologique d'Ordinateurs de Patras en partenariat avec Le Ministère de l'Éducation Nationale Hellénique. On y a consacré deux séances, c'est-à-dire quatre heures.
- Présentation du « Funambule : le français en action », cédérom d'apprentissage du français, réalisé par les Éditions Didier en partenariat avec TV5 et la F.I.P.F. On y a consacré une séance, c'est-à-dire deux heures.

Des logiciels-exerciseurs du type de Hot Potatoes ne figurent pas dans notre programme de formation à cause du niveau des compétences techniques de notre public et du faible nombre d'heures disponibles.

Pendant la durée du séminaire, trente trois (33) *propositions didactiques* ont été réalisées, par la formatrice et / ou les enseignants-stagiaires, à titre d'application des connaissances acquises pendant la formation, dans des laboratoires de différents

établissements scolaires de la ville de Thessalonique et de ses environs aussi bien que de l'arrondissement de Pella. Ces séances, assistées par ordinateur, ont été suivies par cent trente-quatre (134) enseignants de Flé participants ou non à la formation. Parmi ces propositions didactiques vingt-huit (28) ont été réalisées dans des classes de collège, quatre (4) dans des classes de lycée et seulement une (1) s'adressait à une classe de futurs coiffeurs de l'Enseignement Technologique et Professionnel à Krya Vryssi de Pella.

Outre l'initiation aux logiciels Ms Word et PowerPoint et dans le cadre de la présentation du matériel technico-pédagogique (qui répondait toujours aux besoins, aux connaissances et aux intérêts des élèves au moment précis du processus didactique) nous avons aussi visité des sites web comme support à l'unité didactique donnée. Parallèlement, des fiches de travail ont été préparées pour évaluer les savoirs acquis.

À la fin du séminaire *un questionnaire*¹ a été proposé aux participants afin d'évaluer le projet. On doit mentionner que seul un stagiaire sur l'ensemble des participants initiaux a décidé de ne pas continuer sa formation pour des raisons personnelles.

Évaluation du projet

- 98,3 % étaient satisfaits de la formatrice ;
- 95,2 % étaient satisfaits du contenu du séminaire ;
- 25,8 % estimaient que la durée du séminaire était insuffisante ;
- 95,2 % souhaitent qu'un tel séminaire soit reconduit mais à un niveau plus avancé.

L'ensemble des participants estime que grâce à cette formation leur attitude d'enseignant a été modifiée. Ils se sont améliorés dans les domaines didactique et pédagogique en fonctionnant comme animateurs dans le groupe-classe bien que l'accès au laboratoire pose un certain nombre de problèmes.

Les élèves qui ont eu l'expérience de ces séances Flé assistées par ordinateur s'accordent à dire que : (a) leur motivation a été augmentée ; (b) le nouvel environnement qui leur était d'ailleurs familier, est très agréable ; (c) Ils ont eu l'occasion de s'évader de la monotonie du manuel didactique ; (d) même les plus faibles, d'entre eux, ont participé au processus et (e) ils ont pris conscience du fait que Flé est le moyen d'entrer en contact avec la culture et la vie quotidienne d'un pays étranger et de reconnaître ainsi les similarités et les différences avec les leurs et en même temps qu'il est le moyen de se renseigner, surtout par le biais d'Internet, pour se déplacer, se distraire, faire des achats, communiquer avec autrui réellement et/ou

¹ ANNEXE Questionnaire, p.9.

virtuellement. Tous étaient enthousiastes après l'expérience en laboratoire et exprimaient leur espoir de la reprendre.

En ce qui concerne l'année scolaire en cours, le Directeur Régional de Macédoine Centrale a renouvelé son accord pour ce type d'action, ce qui a permis à Athéna Kossyvakí de mettre sur pied un stage de formation du même type pour 75 enseignants, non seulement de Thessalonique mais également de Verria. De plus, il a été prévu un stage d'approfondissement pour 27 des participants de l'an passé.

Ainsi, nous pouvons affirmer en toute sérénité que les objectifs de notre projet ont été atteints. Nous sommes parvenus à montrer aux enseignants – stagiaires qu'ils peuvent et doivent profiter des possibilités offertes par ce nouvel outil pour faciliter et promouvoir leur travail. En modifiant leur approche méthodologique, ils soutiennent l'apprenant et le rendent capable de collaborer à distance et de se référer à l'actualité grâce à un contact immédiat avec le langage des natifs.

Pour conclure, dans une société multiculturelle où la mondialisation du savoir est un fait indéniable, l'enseignement de Flé, suivant les nécessités de la génération en formation, doit se donner le rôle de modèle promoteur au sein d'autres matières scolaires.

Bibliographie :

- *Crinon J.,Gautellier C.,2001, Apprendre avec le multimédia et Internet , ouvrage collectif, Paris, Retz/Ceméa.*
- *Devauchelle, B., 1999, Multimédiatisation l'école ? , Paris, Hachette Éducation.*
- *Lancien, T., 1998, Le multimédia, Paris, CLE International.*
- *Multimédia, réseaux et formation, juillet 1997, Le Français dans le monde.Recherches et applications,*
- *Papi, M.-G., mai-juin 2004, PowerPoint ? Oui, merci, Le Français dans le monde, n° 333, 80.*
- *Pothier, M., 2003, Multimédias, Dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues, Paris, Ophrys.*
- *Ζωγόπουλος, Ε., 2001, Νέες Τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, Αθήνα, Κλειδάριθμος.*
- *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο σχολείο με τις Νέες Τεχνολογίες, Παρατηρητήριο της εκπαίδευσης, Σεπτέμβριος 2001, Αθήνα, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.*
- *Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας στη σχολική εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή και η διεθνής πραγματικότητα. Παρατηρητήριο της εκπαίδευσης, Απρίλιος 2001, Αθήνα, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη*
- *Τοκατλίδου, Β., 2001, «Κοινωνία της Πληροφορίας και γλωσσική εκπαίδευση. Στόχοι και προσεγγίσεις.» Γλωσσική Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Αθήνα, ΙΕΛ, 21-40.*

ANNEXE : Questionnaire pour une évaluation du séminaire de formation continue

Αξιολόγηση του Επιμορφωτικού Σεμιναρίου
«ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ» -
Σχολικό έτος 2003 – 2004

A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Γενικά στοιχεία :

Άνδρας Γυναίκα

Χρόνια Υπηρεσίας :

Σχολική Μονάδα για το Σχολικό Έτος 2003 – 2004 : Γυμνάσιο ΕΛ
Τ. Ε. Ε.

Γραμματειακή Υποστήριξη Άλλο :

.....

Προηγούμενες γνώσεις στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας :

Καμία Αυτομόρφωση Αρχική Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις Τ. Π. Ε. (48ωρο)

Ενδοσχολική Επιμόρφωση Άλλος Φορέας Ποιος ;

.....

Κύκλος Επιμορφωτικού Σεμιναρίου

Σεπτέμβριος – Δεκέμβριος 2003 Ιανουάριος – Μάιος 2004

B. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ

1. Οργάνωση και Σχεδιασμός του Σεμιναρίου

- Ο αριθμός των επιμορφούμενων επέτρεπε τη διεξαγωγή της επιμορφωτικής συνάντησης χωρίς προβλήματα ; Ναι Σχεδόν Όχι
- Το ωράριο των επιμορφωτικών συναντήσεων σας εξυπηρετούσε; Ναι Σχεδόν Όχι
- Υπήρχε σχετική ομοιογένεια όσον αφορά τις προϋπάρχουσες γνώσεις στις Τ.Π.Ε. των συμμετεχόντων στην ομάδα; Ναι Σχεδόν Όχι
- Πιστεύετε ότι η διάρκεια του επιμορφωτικού σεμιναρίου, 26 διδακτικές ώρες, ένα δίωρο για 13 εβδομάδες, ήταν ικανοποιητική; Ναι Σχεδόν Όχι
- Μείνατε ικανοποιημένοι / ες από την επιμορφώτρια ; Ναι Σχεδόν Όχι

Επιμορφωτική Διαδικασία Σεμιναρίου

- Μείνατε ικανοποιημένοι / ες από το αντικείμενο του επιμορφωτικού σεμιναρίου ; Ναι Σχεδόν Όχι

- Ποιο τμήμα του βρήκατε περισσότερο ενδιαφέρον; (Βαθμολογήστε το από 1 έως 6)

		1	2	3	4	5	6
A	Αξιοποίηση της Επεξεργασίας Κειμένου (Microsoft Word) & του Λογισμικού παρουσιάσεων (Microsoft PowerPoint) στην δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την πραγματοποίηση διδασκαλιών σε εργαστήριο υπολογιστών.						
B	Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής : ένα καινούργιο περιβάλλον μάθησης / διδασκαλίας της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας . Διαφοροποίηση ρόλων και διδακτικής διαδικασίας.						
Γ	Το Διαδίκτυο : Εργαλείο Επικοινωνίας & Πηγή Πληροφόρησης. Παρουσίαση γαλλόφωνων εκπαιδευτικών ιστοσελίδων.						
Δ	Παραδείγματα αξιοποίησης εκπαιδευτικών και μη-εκπαιδευτικών ιστοσελίδων για τη διδασκαλία της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας.						
E	Παρουσίαση του εκπαιδευτικού λογισμικού Ξένιος.						
Σ	Παρουσίαση του Funambule : cd-rom εκμάθησης της Γαλλικής Γλώσσας.						

- Ποιο από τα προαναφερθέντα τμήματα του επιμορφωτικού σεμιναρίου θα επιθυμούσατε να επαναλάβετε ή να εμβαθύνετε περισσότερο και για ποιο λόγο;

Διδακτικό Υλικό

- Σας δόθηκαν σημειώσεις σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή; Ναι Όχι
- Συστήθηκαν ιστοσελίδες εκπαιδευτικού περιεχομένου; Ναι Όχι
- Τι άλλο σας δόθηκε στην διάρκεια του σεμιναρίου;

Γ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ Τ. Π. Ε. ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

- Έχετε δυνατότητα πρόσβασης στο εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου σας ; Εάν ναι, το χρησιμοποιήσατε στο παρελθόν για την διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας ; Ναι Όχι
- Εάν ναι, περιγράψτε την όλη διαδικασία :
 - Σας βοήθησε κάποιος ; Ναι Όχι Ποιος;
 - Αντιμετωπίσατε προβλήματα ; Ναι Όχι Ποιας μορφής;
 - Τι διδακτικό υλικό χρησιμοποιήσατε στο μάθημα αυτό ;
- Εάν δεν έχετε πρόσβαση στο εργαστήριο υπολογιστών, αναφέρατε τους λόγους ; _____
- Κατά την διάρκεια ή μετά το πέρας του επιμορφωτικού σεμιναρίου, πραγματοποιήσατε δειγματική διδασκαλία που σχεδιάσατε αξιοποιώντας στοιχεία που πήρατε από αυτό ; Ναι Όχι
- Εάν ναι :

- ο Σε ποια τάξη; _____
- ο Ποιο ήταν το θέμα αυτής της δειγματικής διδασκαλίας; _____
- ο Χρησιμοποιήσατε κάποιο λογισμικό (εκπαιδευτικό ή μη-εκπαιδευτικό) ή κάποια ιστοσελίδα (εκπαιδευτική ή μη-εκπαιδευτική); Διευκρινίστε: Με την παρουσία της Σχολικής Συμβούλου; Ναι Όχι
- ο Με την παρουσία της επιμορφώτρια σας; Ναι Όχι
- ο Με την παρουσία άλλων καθηγητών Γαλλικής; Ναι Όχι
- ο Ποιες ήταν οι εντυπώσεις των μαθητών;
- Εάν δεν πραγματοποιήσατε δειγματική διδασκαλία με χρήση των Τ. Π. Ε. διευκρινίστε τους λόγους :

α) Δεν έχετε πρόσβαση στο εργαστήριο Η/Υ ;

β) Δεν έχετε τις απαραίτητες γνώσεις ;

γ) Άλλοι λόγοι ;

δ) Πόσες δειγματικές διδασκαλίες με τη χρήση των Τ. Π. Ε. παρακολούθησατε κατά την διάρκεια του επιμορφωτικού σεμιναρίου ;

Πόσες από αυτές θεωρήσατε επιτυχημένες ; _____ Για ποιους λόγους ;
(Μπορείτε να έχετε περισσότερες από μία επιλογές)

α) Επετεύχθη ο επικοινωνιακός στόχος ;

β) Έγινε εμπέδωση λεξιλογίου και μορφο - συντακτικών δομών ;

γ) Υπήρχε συνεργασία μεταξύ των μαθητών ;

δ) Υπήρξε συνεργασία μεταξύ καθηγητών και μαθητών ;

- Αξιοποιήσατε το διαδίκτυο για πλοήγηση σε ιστοχώρους ενημέρωσης πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα της ειδικότητάς σας ; Ναι Όχι
- Αξιοποιήσατε το διαδίκτυο για επικοινωνία με συναδέλφους άλλων σχολείων, για συνεργατικές δραστηριότητες με άλλα σχολεία ; Ναι Όχι
- Εάν όχι, για ποιο λόγο ;
- Θεωρείτε ότι οι αποκτηθείσες κατά το σεμινάριο γνώσεις σας κάνουν :

α) Καλύτερους καθηγητές Γαλλικής ;

β) Ενημερωμένους ευρωπαίους εκπαιδευτικούς ;

γ) Ερευνητές ;

δ) Άλλο ; Διευκρινίστε :

Δ. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- Θα σας ενδιέφερε να συνεχίσετε την επιμόρφωσή σας ; Ναι Όχι
- Εάν ναι, ποιο θα επιθυμούσατε να είναι το περιεχόμενο του καινούργιου κύκλου επιμορφωτικών συναντήσεων ;

- Παρουσίαση προγραμμάτων δημιουργίας διαδραστικών ασκήσεων, όπως για παράδειγμα είναι το Hot Potatoes ;
 - Παραγωγή διδακτικού υλικού κατάλληλου για την πραγματοποίηση διδασκαλιών αξιοποιώντας τις δυνατότητες των Τ. Π. Ε. ;
 - Τρόποι αξιοποίησης του διαδικτύου για συνεργατικές δραστηριότητες με συναδέλφους άλλων σχολείων ;
 - Άλλο ; Διευκρινίστε :
- Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση του επιμορφωτικού σεμιναρίου ως προς τον τρόπο οργάνωσης και σχεδιασμού του ;
 - Εάν δεν επιθυμείτε να παρακολουθήσετε ένα νέο κύκλο επιμορφωτικών συναντήσεων αναφέρετε τους λόγους :
- α) Θεωρείτε τις γνώσεις σας ικανοποιητικές ;
- β) Θεωρείτε ότι οι γνώσεις αυτές δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία στις τάξεις του Δημόσιου Σχολείου ; Για ποιο λόγο ;
- γ) Αντιμετωπίζετε προβλήματα με τη χρήση των υπολογιστών ;
- δ) Άλλος λόγος ;

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο που αφιερώσατε για την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου. Τα πορίσματα θα χρησιμοποιηθούν για την βελτίωση του επιμορφωτικού έργου που θα συνεχίσει να παρέχεται και την επόμενη σχολική χρονιά.

Η Σχολική Σύμβουλος Γαλλικής

Diana KAKARI, Enseignante contractuelle, Université d'Athènes

*Etude comparative des grilles d'analyse de sites Internet : à la
recherche des critères de choix / d'évaluation des sites
francophones*

Résumé :

Plusieurs sont les tentatives d'intégration des sites Internet dans l'enseignement du FLE dans le secondaire public hellénique.

Néanmoins, pour que l'intégration des sites Internet dans la « praxis didactique » soit réussie et profitable aux apprenants, l'enseignant doit être en mesure de choisir des sites d'une certaine qualité. Il peut, dans ce but, se servir des grilles d'analyse / évaluation des sites Internet.

Notre communication se fixe donc pour objectif principal le recueil et la comparaison des grilles disponibles en ligne afin de déterminer, d'une part, les attributs d'une grille appropriée pour le professeur de FLE comportant des critères d'évaluation des sites francophones et d'autre part, les éléments contribuant à la qualité des sites Internet pédagogique F.LE.

Mots-clés :

Enseignement / apprentissage du FLE, comparaison des grilles, critères d'évaluation des sites Internet, grilles d'analyse des sites Internet, grilles d'évaluation des sites Internet, intégration des sites Internet, qualité des sites Internet, sites Internet.

Le professeur de FLE a, à l'heure actuelle, la possibilité de profiter des spécificités des ressources offertes par Internet, d'une part pour enrichir et varier les contenus d'enseignement / apprentissage du FLE et, d'autre part, pour motiver ses apprenants, conformément aux postulats de l'approche communicative et de la pédagogie différenciée.

Plusieurs sont les tentatives d'intégration des sites Internet dans l'enseignement du FLE dans l'école publique secondaire hellénique. Citons, à titre d'exemple, le projet « Odysséas »¹ et la conception de l'environnement de « Ksenios »².

Néanmoins, pour que l'intégration des sites Internet dans la « praxis didactique » soit réussie, l'enseignant doit être en mesure de choisir des sites d'une certaine qualité. Il a, par conséquent, intérêt à se servir des grilles d'analyse / d'évaluation des sites Internet disponibles en ligne qui fournissent des critères d'évaluation.

Or, étant donné la multitude des grilles disponibles en ligne, le professeur de F.L.E. a sans doute du mal à choisir celle qui correspond au mieux à ses besoins. L'objectif principal de cette communication est donc double :

- recueillir les principales grilles d'analyse / d'évaluation des sites Internet disponibles sur le web ;
- procéder à leur comparaison.

L'analyse comparative des grilles nous permettra de déterminer d'une part les attributs d'une grille d'analyse / d'évaluation des sites FLE appropriée et d'autre part les éléments contribuant à la qualité des sites Internet. D'ailleurs, l'évaluation de l'information sur Internet est devenue aujourd'hui une nécessité étant donné « le déluge informationnel » et « l'absence de validation *a priori* des informations publiées sur le web » (Serres, 2002, 2).

Cet article sera articulé autour de 3 axes. Dans un premier temps, nous allons décrire notre corpus, à savoir les grilles d'analyse / d'évaluation étudiées tout en justifiant les critères de notre choix. Ensuite, il sera question des attributs d'une grille appropriée pour le professeur de FLE. Nous allons, enfin, clore notre étude par la présentation des éléments contribuant à la qualité d'un site Internet pédagogique FLE

1. Grilles étudiées

Le corpus constitué comprend au total 15 grilles : quatre grilles d'analyse et onze grilles d'évaluation³. Dans cette partie seront donc mentionnés l'intitulé des grilles, le nom de leur concepteur et / ou les sites producteur / hébergeur, la date de leur production et / ou de leur mise en ligne et / ou de la mise à jour du site et le nombre / type de leurs catégories d'analyse / d'évaluation.

Commençons par une présentation succincte des grilles d'analyse étudiées :

GRILLES D'ANALYSE	
Intitulé des grilles d'analyse	Sites web consultés

1 Cf. <http://www.pi-schools.gr/hdte/index.html>

2 Voir <http://xenios.cti.gr>

3 Nous reproduisons fidèlement les appellations des grilles utilisées par leurs concepteurs quoi que les barrières entre elles ne soient pas très nettes étant donné que certaines grilles d'analyse constituent en même temps des grilles d'évaluation.

Grille d'analyse d'un site FLE pédagogique	http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles2.html
Critères de sélection et d'analyse des ressources Internet pour le F.L.E	http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles.html
Critères de sélection et d'analyse des cours de français sur Internet	http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles.html
Grille d'analyse des sites web	http://www.santemontreal.qc.ca/fr/documentation/integrale/grille.html

La Grille d'analyse d'un site FLE pédagogique a été conçue en 2003 et est disponible sur le site de l'Université de León. Elle comprend quatre grandes catégories : le site hébergeur, l'auteur, le contenu, l'utilité pédagogique. Chacune de ses catégories a d'autres composantes.

Les huit « Critères de sélection et d'analyse des ressources Internet pour le FLE »⁴ ainsi que les dix « Critères de sélection et d'analyse des cours de français sur Internet »⁵ sont proposés par Tomé (2000 a, b) et hébergés de nouveau dans le site web de l'Université de León en Espagne.

La « Grille d'analyse de sites web » a été produite en 1997 par un groupe de spécialistes en information du réseau de la santé et des services sociaux de la région de Montréal – Centre connu sous le nom d'Equipe régionale en documentation. Elle comprend quatre principales catégories (contenu, navigation, présentation visuelle et accessibilité) dont chacune comporte des critères distincts.

Le tableau suivant nous offre une vue d'ensemble des grilles d'évaluation retenues :

GRILLES D'EVALUATION	
Intitulé des grilles d'évaluation	Sites web consultés
Proposition de grilles d'identification et d'évaluation de sites web	http://www.uhb.fr/urfist/Supports/StageEvalInfo/EvalInfo_enjeux.htm
L'évaluation d'un site web	http://www.bib.umontreal.ca/SA/caps31.htm
Grille de Critères du Cadre de Qualité des Sites Web Culturels	http://www.cfwb.be/qualite-bruxelles/anmviewer.asp?a=91&z=3&isasp=
Grille d'évaluation d'un site Internet pédagogique	http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles2.html
Grille d'évaluation	http://www.uco.fr/info/biblio-info/menu1/menu1_2/bus_grille_php

4 Il s'agit de la navigation et du chargement, de la présentation de l'information, de la recherche de l'information, du travail de documentation, de l'analyse et critique, des possibilités d'application, du processus de création et des qualités remarquables.

5 Les critères retenus étaient les suivants : description / contenu, navigation et chargement, public visé, niveaux de langue, actualisation, langue orale, activités / exercices, auto-évaluation, organisation des composants, outils complémentaires d'appui pédagogique.

Grille d'analyse d'un site ou d'une page Internet	http://webpublic.ac-dijon.fr/pedago/cdi/tpe/tpe-ana.htm
J'évalue des sites web	http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/internet/evalsite.htm
Grille d'évaluation d'un site web	http://ntic.org/guider/textes/div/bibgrille.html
Evaluation de l'information présente sur Internet	http://csidoc.insa-lyon.fr/sapristi/fristi36.html
Critères d'évaluation des sources d'information d'Internet	http://www.virtuel.collegebdeb.qc.ca/acritere.html
Évaluer des sites Internet	http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/cerise/p361.htm

La « proposition de grilles d'identification et d'évaluation de sites web » effectuée en 2004 par Alexandre Serres est disponible sur le site web de l'Unité Régionale de Formation et de Promotion pour l'Information Scientifique et Technique (URFIST) de Rennes. Elle comprend cinq rubriques : organisation responsable du site, auteur, contenu, structuration du site ou du document, mise en forme / accessibilité. Pour chacune des rubriques susmentionnées l'auteur a déterminé des critères d'évaluation précis.

Les bibliothèques des sciences de la santé de l'Université de Montréal ont effectué une synthèse des différents critères et des questions à se poser pour évaluer les sites Web disponibles sur Internet. Cette synthèse est disponible sur leur site sous le titre « L'évaluation d'un site web » et a été mise à jour en 2004. Elle comporte cinq critères : contenu, autorité de la source, mise à jour, facilité d'utilisation, design et esthétisme.

La « Grille de Critères du Cadre de Qualité des Sites Web Culturels » réalisée en 2003-2004 dans le cadre du projet « Minerva » est disponible sur le site du Cadre Qualité Bruxelles. Elle comporte six catégories : champs d'application, présentation du site, contenu, politique, conception ergonomique et interactivité.

La « Grille d'évaluation d'un site Internet pédagogique » a été conçue par Perrot en 2001 et est hébergée sur le site web de l'Université de León en Espagne. Elle comprend trois principales catégories : la présentation, l'analyse de l'interface et l'analyse pédagogique. Ces catégories sont subdivisées en d'autres sous-catégories.

La « Grille d'évaluation » d'Hervé Basset est le résultat du travail de recherche effectué « dans le cadre de son mémoire de maîtrise en NTIC (Marseille 2001) et a été mise à jour par la nouvelle équipe de la bibliothèque Sciences » (cf. http://www.uco.fr/info/biblio-info/menu1/menu1_2/bus_evaluation_index.php). Cette grille comprend en plus des quatre principales catégories (crédibilité⁶, contenu⁷,

6 Elle comprend « La Source : Le créateur », « L'objectif du site et public visé », la « Popularité du site ».

7 Il comporte « La quantité d'informations », « La qualité d'informations », « La validité d'informations », « Les liens vers d'autres sources », « L'interactivité », « Aspects didactiques ».

organisation intellectuelle⁸, présentation⁹) et de leurs subdivisions, différentes sous-catégories pour chacune des subdivisions, énoncées sous forme des questions et accompagnées d'un barème de notation.

En 2001 a été également mise en ligne la grille de Françoise Villaume. Quoiqu'elle porte le titre « Grille d'analyse d'un site ou d'une page Internet », son entête, « grille d'évaluation d'un site web », témoigne de sa double fonction : elle permet à la fois l'analyse et l'évaluation des sites car elle comporte six catégories d'analyse (auteur, buts, compétences de l'auteur, public visé, informations données, organisation / présentation des informations) et des critères d'évaluation par catégorie sous forme des questions.

La grille de Guérin, conçue la période entre 1996-2000, est intitulée « J'évalue des sites web ». Elle comporte plusieurs questions regroupées en quatre principales catégories (auteur, structure et navigation, contenu, design / images / son, utilité pour mon projet).

La « Grille d'évaluation d'un site web » de Bibeau (1999) est disponible au portail « ntic.org ». Cette grille est accompagnée d'un guide explicatif et comprend six catégories : l'identification du site, le contenu, les droits d'auteurs et les sources, la navigation, la présentation visuelle et sonore, le référencement et l'accessibilité sur Internet.

Le Document INSA de Lyon, conçu en 1997, porte le titre « Grille d'évaluation ». Elle prévoit des critères énoncés sous forme des questions et regroupés en quatre catégories : contenu, organisation, auteur, autres critères.

C'est le Collège Bois-de-Boulogne de Canada qui a mis en ligne les « Critères d'évaluation des sources d'information d'Internet » suivants : le créateur, l'analyse du discours, l'organisation du site, la date de publication, la validation de l'information, la qualité du texte, l'objectif du site, l'auditoire visé, le site est – il une référence ?

Nous avons enfin pris en considération les réflexions sur l'évaluation des sites Internet disponibles sur le site <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/cerise/p361.htm> car elles présentent de l'intérêt et peuvent constituer une grille. Elles fournissent des critères sous forme des questions regroupées en trois rubriques : contenu, sources et date, divers.

Les critères qui étaient à l'origine du choix des grilles susmentionnées étaient au nombre des trois : le profil de l'auteur, la crédibilité des sites hébergeur et la variété des objet d'analyse des grilles.

Plus précisément, pour ce qui est du profil des auteurs des grilles, nous avons retenu des grilles dont les auteurs étaient des spécialistes :

8 Elle englobe « L'organisation logique », « La navigation », « Aides supplémentaires ».

9 Elle inclut la « Présentation de l'information », « Aspects graphiques », « Aspects techniques et divers ».

- des universitaires (p.ex. Tomé et Perrot de l'Université de León (Espagne),
- des spécialistes en information (p.ex. les spécialistes en information du réseau de la santé et des services sociaux de la région de Montréal Centre),
- des spécialistes des TIC (p.ex. Bibeau, Ministère de l'Éducation du Québec) et
- des groupes d'experts (p.ex. le groupe d'experts du projet européen « Minerva »).

Outre l'importance accordée au profil des auteurs, nous avons privilégié des grilles hébergées sur des sites crédibles, à savoir des sites :

- des universités (Les bibliothèques des sciences de la santé de l'Université de Montréal)
- des centres de recherche (Unité Régionale de Formation et de Promotion pour l'Information Scientifique et Technique de Rennes)

Enfin, nous avons choisi des grilles ayant des objets d'analyse / d'évaluation variés (sites web, sites web culturels, sources d'information d'Internet, cours de français sur Internet, sites Internet pédagogiques).

2. Attributs d'une grille appropriée pour le professeur de FLE

L'étude des grilles susmentionnées nous a permis de déterminer les caractéristiques d'une grille appropriée pour le professeur de FLE. Tout d'abord, elle doit être une grille spécifique pour l'enseignement.

De plus, elle doit :

- préciser explicitement ses objectifs d'évaluation ;
- distinguer les critères communs à tout type de ressources des critères propres à chaque type de document ;
- hiérarchiser ses catégories en fonction des objectifs de l'évaluation ;
- permettre au professeur / internaute de
 - distinguer ce qui relève de la description d'un site¹⁰ ou d'une ressource de ce qui relève de son évaluation ;
 - distinguer les différents métiers impliqués dans la création d'un site (auteur, éditeur) / recueillir sur eux un certain nombre d'informations¹¹
 - faire la différence entre les trois « couches » de tout document :

10 Les éléments utilisés dans les grilles susmentionnées pour décrire un site sont les suivants : Nom précis de l'organisation ; « Nationalité » du site ; Nature du site (universitaire, commercial) ; Statut du site (public, privé, personnel) ; Objet du site (production / diffusion d'information, publication de la recherche, vente) ; Public visé (tous publics, public spécifique) ; Date de création du site, de dernière mise à jour ; Notoriété du site.

11 Les éléments d'identification de l'auteur utilisés dans les grilles susmentionnées sont les suivants : Nom de l'auteur ; Statut ; Domaine de connaissance (chercheur, enseignant, étudiant) ; Notoriété (citations, nature des citations) ; « Réseau de référence » : auteurs cités, approches théoriques ; « Point de vue de l'auteur » : opinion personnelle, expression collective ; Motivations : expression personnelle, partage d'information.

- le document lui-même (type [p.ex. monographie, périodique], genre)¹²
- sa mise en forme (au sens large)¹³ ; prendre en considération les caractéristiques du document numérique (organisation de l'information, structuration du site¹⁴) et
- l'information elle-même (le contenu informationnel)
 - identifier la / les source(s) ; mesurer son / leur sérieux (validité, crédibilité)
 - se prononcer sur :
- la qualité de l'information
 - sa fiabilité
 - sa nouveauté
 - sa densité, exactitude, complétude
 - son accessibilité
 - son actualisation / mise à jour
 - son adaptation à nos objectifs de recherche
- la qualité de la mise en forme / présentation de l'information (ergonomie du site web, structuration de l'information dans un site)

3. Eléments contribuant à la qualité d'un site Internet pédagogique FLE

Notre tentative de déterminer les caractéristiques d'une grille d'évaluation d'un site Internet appropriée pour le professeur de FLE nous a permis également de nous rendre compte des éléments qui contribuent à la qualité des sites Internet pédagogique FLE :

- notoriété / crédibilité-autorité du site lui-même (rapport du site avec le FLE, mise à jour régulière du site) ;
- déclaration du champ d'application du site (public cible, sujet et type des ressources) ;
- mention de l'auteur / facilité d'identification de l'auteur ;
- profil du / des auteurs du site (profession en rapport avec le milieu d'enseignement du FLE, degré d'expertise sur le sujet traité [spécialiste, expert])
- précision des buts et objectifs du site ;

12 Les éléments d'identification de la nature du document et de l'information (contenu) sont d'après les grilles susmentionnées les suivants : « Etendue », limites du document ; Type de support documentaire (ouvrage, article, liste de diffusion) ; Dates du document : création, mise à jour ; Nature du document : scientifique, vulgarisation ; Domaine de connaissance : discipline, thématique.

13 La mise en forme comprend les éléments suivants : Design du site ; Choix des couleurs ; Illustrations ; Temps de chargement du site et des pages (cf. les grilles susmentionnées).

14 La structuration du site comprend les éléments suivants : Logique de l'organisation ; Facilité de l'orientation (sommaire, plan du site) ; Facilité de navigation (aller-retour, retour page d'accueil) ; Outil de recherche dans le site (cf. les grilles susmentionnées).

- correspondance entre les objectifs du site et le contenu du site (vérifier en d'autres termes que le site a atteint les objectifs fixés) ;
- intérêt / qualité pédagogique du contenu des sites
 - intérêt général du contenu / des ressources
 - autorité des sources ;
 - actualité ;
 - globalité / unicité du sujet / exhaustivité (nombre d'aspects traités du sujet) ;
 - nouveauté apportée ;
 - originalité du contenu.
 - intérêt pour notre public d'apprenants
 - motivant (thèmes proches des intérêts de nos apprenants) ;
 - susceptible de développer ses compétences (correspondant à leur niveau d'apprentissage).

Espérons que la connaissance de la part de l'enseignant des critères lui permettant de se prononcer sur la qualité des sites visités lui donnera la possibilité non seulement de choisir à bon escient les sites Internet à exploiter en classe, mais aussi de créer une sorte de banque de ressources Internet personnelle et homogène dans le but d'y puiser au moment voulu les données requises pour son enseignement.

Bibliographie

- *Aubin R., 2004 [consulté le 30/11/2004], L'évaluation d'un site web, Bibliothèques des sciences de la santé de l'Université de Montréal, Disponible sur : <http://www.bib.umontreal.ca/SA/caps31.htm>*
- *Basset H., 2001 [consulté le 30/11/2004], Grille d'évaluation, Université Catholique de l'Ouest, Disponible sur : http://www.uco.fr/info/biblio-info/menu1/menu1_2/bus_grille_php*
- *Basset H., 2004 [consulté le 30/11/2004], L'évaluation de sites web, Bibliothèques-Lettres Bibliothèques-Sciences de l'Université catholique de l'Ouest-Angers, Disponible sur : http://www.uco.fr/info/biblio-info/menu1/menu1_2/bus_evaluation_index.php*
- *Bibeau R., 1999 [consulté le 27/10/2004], Grille d'évaluation d'un site web, Le portail des ntic, Disponible sur : <http://ntic.org/guider/textes/div/bibgrille.html>*
- *Chercher pour trouver : L'espace des élèves, 2004 [consulté le 30/11/2004], J'évalue des sites web, l'Université de Montréal, Disponible sur : <http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/internet/evalsite.htm>*
- *Collège virtuel recherche, 1996 [consulté le 30/11/2004], Critères d'évaluation des sources d'information d'Internet, Collège virtuel du collège du Bois-de-Boulogne de Canada, Disponible sur : <http://www.virtuel.collegebdeb.qc.ca/acritere.html>*
- *Evaluer des sites Internet, 1999 [consulté le 27/10/2004], Cerise accueil, Disponible sur : <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/cerise/p361.htm>*
- *Equipe régionale en documentation de la région de Montréal – Centre, 1997 [consulté le 30/11/2004], Grille d'analyse de sites web, Agence de développement de Réseaux locaux de*

services de santé et de services sociaux de Montréal, Disponible sur :

<http://www.santemontreal.qc.ca/fr/documentation/integrale/grille.html>

- Grille d'analyse d'un site FLE pédagogique, 2003 [consulté le 27/10/2004], Université de León, Disponible sur : <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles2.html>
- Groupes de travail de Minerva, 2003-2004 [consulté le 30/11/2004], Grille de Critères du Cadre de Qualité des Sites Web Culturels, Cadre Qualité Bruxelles disponible sur : <http://www.cfwb.be/qualite-bruxelles/anmviewer.asp?a=91&z=3&isasp=>
- SAPRISTI (Sentiers d'Accès et Pistes de Recherche d'Informations Scientifiques et Techniques sur Internet) ! Evaluer l'information présente sur Internet, 2002 [consulté le 30/11/2004], Evaluation de l'information présente sur Internet, Sapristi, Disponible sur : <http://csidoc.insa-lyon.fr/sapristi/fristi36.html>
- Perrot T., 2001 [consulté le 27/10/2004], Grille d'évaluation d'un site Internet pédagogique, Université de León (Espagne), Disponible sur : <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles2.html>
- Serres A., 2002 [consulté le 30/11/2004], Introduction : Problèmes et enjeux de l'évaluation de l'information sur Internet, URFIST Bretagne-Pays de Loire, Disponible sur : http://www.uhb.fr/urfist/Supports/StageEvalInfo/EvalInfo_enjeux.htm
- Serres A., 2004 [consulté le 30/11/2004], Proposition de grilles d'identification et d'évaluation de sites web, URFIST Bretagne-Pays de Loire, Disponible sur : http://www.uhb.fr/urfist/Supports/StageEvalInfo/EvalInfo_enjeux.htm
- Tomé M., 2000 a [consulté le 27/10/2004], Critères de sélection et d'analyse des ressources Internet pour le FLE, Université de León (Espagne), Disponible sur : <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles.html>
- Tomé M., 2000 b [consulté le 27/10/2004], Critères de sélection et d'analyse des cours de français sur Internet, Université de León (Espagne), Disponible sur : <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles.html>
- Guillaume F., 2001 [consulté le 27/10/2004], Grille d'analyse d'un site ou d'une page Internet, Académie de Dijon, Disponible sur : <http://webpublic.ac-dijon.fr/pedago/cdi/tpe/tpe-ana.htm>

Diana KAKARI, Enseignante contractuelle, Université d'Athènes

*Conception des scénarios d'exploitation pédagogique : une
modalité d'intégration optimale des sites Internet dans
l'enseignement / apprentissage du FLE*

Résumé :

La conception des scénarios d'exploitation pédagogique est considérée comme une modalité d'intégration optimale des sites Internet dans l'enseignement / apprentissage du FLE.

L'objectif principal de cet atelier est donc de fournir aux enseignants les connaissances qui leur permettraient de concevoir leurs propres scénarios pédagogiques afin d'exploiter au mieux les spécificités et le contenu des sites Internet.

Pour atteindre cet objectif, nous avons parcouru quatre étapes qui constituent les axes de cet article : présentation théorique du concept de scénario d'exploitation pédagogique, description du processus à suivre pour concevoir et mettre en place des scénarios d'exploitation pédagogique intégrant les TIC, désignation des différents types de tâches à inclure dans les scénarios, mention des difficultés à rencontrer éventuellement lors de l'implémentation d'un scénario pédagogique.

Mots-clés :

Activité d'apprentissage, conception d'un scénario intégrant les TIC, dispositif, enseignement / apprentissage du FLE, implémentation d'un scénario intégrant les TIC, planification d'un scénario intégrant les TIC, scénario pédagogique, sites Internet, tâche.

Intégrer les sites Internet dans l'enseignement / apprentissage du FLE constitue un véritable défi pour le professeur de FLE. Nous sommes de l'avis de Manganot (1997, 76) qui constate que « quel que soit le produit multimédia que l'on envisage d'utiliser dans l'apprentissage d'une langue, la difficulté consiste à imaginer, pour un public donné d'apprenants, des tâches qui tirent le meilleur parti possible d'une part des

spécificités générales des produits multimédias, d'autre part des données proposées dans un produit précis, à concevoir, dirait-on, des scénarios d'exploitation pédagogique appropriés »¹.

L'objectif que nous nous sommes fixés était donc de fournir aux enseignants les outils / connaissances qui leur permettraient de concevoir des scénarios pédagogiques intégrant les sites Internet. Pour atteindre cet objectif, nous avons parcouru quatre étapes qui constituent les axes de cet article : présentation théorique du concept de scénario d'exploitation pédagogique, description du processus à suivre pour réaliser des scénarios intégrant les TIC, désignation des différents types de tâches à inclure dans les scénarios, mention des difficultés à rencontrer lors de la réalisation d'un scénario pédagogique.

1. Le concept de scénario d'exploitation pédagogique : quelques éclaircissements terminologiques

Il existe une multitude de définitions de la notion de « scénario ». Nous faisons nôtre celle de Brassard & Daele (2003, 438) qui soutiennent que le scénario pédagogique est « le résultat du processus de conception d'une activité d'apprentissage ». Cette définition est en accord complet avec celle, énoncée par Bibeau (2004a, 1) qui considère qu'« un scénario pédagogique présente une activité d'apprentissage « clé en main », initiée par un enseignant afin d'encadrer les apprentissages de ses élèves (avant, pendant et après l'activité avec fiche d'auto-évaluation et d'évaluation, mise en situation, ressources didactiques, etc.) ».

2. Comment concevoir et mettre en place un scénario intégrant les TIC ?

Pour répondre à cette question, nous avons pris le soin d'étudier six grilles/fiches d'écriture/d'analyse/de planification d'un scénario pédagogique (Accord, 2002 ; Bibeau, 2000 ; Lynch, 2001 ; Grisé et al., 2003 ; Réseau de télématique scolaire québécois, nd ; TECFA, nd) ainsi que l'outil réflexif de conception d'un scénario pédagogique intégrant les TIC de Brassard et Daele (2003). L'étude de ce matériel sous l'angle des étapes de réalisation du scénario et des éléments à déterminer pendant chaque étape est à l'origine des réflexions suivantes.

Pour être à même de mettre en œuvre un scénario approprié, le professeur de langue doit parcourir cinq étapes principales : les trois premières étapes ont lieu en amont de la réalisation du scénario, la quatrième est celle de sa réalisation à proprement parler et la dernière a lieu en aval de sa réalisation.

¹ Cf. le site web suivant où sont présentés les scénarios réalisés par des étudiants de maîtrise FLE suivant le cours du professeur François Mangenot (Université Stendhal Grenoble 3) : http://www.u-grenoble3.fr/espace_pédagogique/maitrise.htm.

La première étape regroupe ce que nous considérons comme « des préalables à la réalisation d'un scénario intégrant les TIC » et se place en amont de la planification à proprement parler. Elle consiste, d'une part, à se renseigner sur les caractéristiques du dispositif mis en place (fixe, ouvert)² et les moyens mis à la disposition de l'enseignant pour mettre en œuvre le scénario (équipement et matériel informatique disponible) et d'autre part, à se former une idée sur les compétences technologiques tant de l'enseignant que des apprenants (Accord, 2002).

Lors de *la deuxième étape*, le professeur doit réfléchir sur l'apport des TIC dans le scénario (Accord, 2002), afin d'exploiter au mieux les fonctionnalités des ressources multimédias comme l'interactivité, l'hypertextualité, la multiréférentialité, la multicanalité (Lancien, 1998, 72).

La troisième étape nous amène au cœur de la planification du scénario où l'enseignant est censé préciser / déterminer les points suivants :

- titre du scénario³ ;
- description générale / sommaire du scénario (bref résumé décrivant la tâche de l'apprenant et le résultat attendu)⁴ ;
- disciplines concernées⁵ (langues, histoire, géographie, arts plastiques, sciences et technologie etc.) ;
- public visé en termes
 - de nature de l'établissement (publique / privée)
 - d'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire, universitaire, formation continue)
 - du niveau des connaissances des apprenants (cf. les six niveaux du cadre européen commun de référence pour les langues) ;
 - objectifs ciblés (linguistiques, communicatifs, culturels / interculturels) / compétences à faire développer chez les

² Selon Brassard et Daele (2003, 441) le dispositif fixe « prévoira des outils de travail synchrones et / ou un environnement physique commun pour l'apprentissage » par opposition au dispositif ouvert qui « prévoira des outils de travail asynchrones, un environnement virtuel et / ou présentera une possibilité d'adaptation. ».

³ Bibeau (2000, 3) nous incite à choisir « un titre qui permettra d'identifier facilement le sujet traité dans le scénario ou l'objet de l'activité d'apprentissage ». Toujours d'après Bibeau (2000, 3) « Le titre peut être informatif (exemple : Réalise ton émission de radio sur Internet), ou empreint d'originalité (exemple : J'ai le goût de la francophonie). Le titre peut être descriptif (exemple : Livre de recettes de la francophonie sur le Web).

⁴ Nous devons veiller à l'utilité et à l'intérêt du scénario conçu (cf. le questionnement sur l'orientation des buts, la prise en considération des erreurs et la source de motivation énoncé par Brassard et Daele [2003, 441-442]).

⁵ Nous partageons également le terme « pistes multidisciplinaires » adopté par les conseillers pédagogiques de la Commission scolaire des Chênes (2003, 2) pour désigner la contribution éventuelle d'autres disciplines dans le scénario conçu ainsi que la recommandation adressée par Bibeau (2000, 11) aux rédacteurs d'un scénario pédagogique afin qu'ils soutiennent l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité.

apprenants (générales / transversales⁶, communicatives langagières / disciplinaires) en lien avec ceux / celles du programme d'études en vigueur ;

- habiletés visées (CE, EE, CO, EO) ;
- domaines de vie (cf. les seize unités thématiques proposées dans le programme analytique du français afin de contextualiser l'enseignement / apprentissage du FLE en Grèce : domicile, environnement, vie quotidienne, loisirs, climat, commerce et achats etc.) ;
- type(s) de tâche(s) proposée(s) aux apprenants en fonction des objectifs / compétences ciblé(e)s (correspondance par courriel, recherche documentaire, simulation à réaliser en ligne, exercices à effectuer en ligne, publication sur Internet)⁷ ;
- ressources informationnelles⁸ (p. ex. émission de radio ou de télévision, banque d'images, film, cédéroms, article de journal ou de revue, livre, répertoire statistique) et supports (écrit, visuel, scripto-visuel, numérique) à utiliser ;
- contexte d'apprentissage⁹ et moment d'intégration du scénario dans la situation d'enseignement / apprentissage¹⁰

⁶ Citons à titre d'exemple

- quelques-unes des compétences mentionnées par les conseillers pédagogiques de la Commission scolaire des Chênes (2003, 1) : Exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, coopérer, communiquer ;
- quelque-uns des objectifs énoncés par Bibeau (2000, 6) : objectifs liés à l'intégration des nouvelles technologies (initiation aux outils de communication, utilisation des logiciels spécifiques, développement d'habiletés de recherche sur Internet).

⁷ Cf. à ce propos

- les types de projets mentionnés par Bibeau (2000, 9, 15)
- les réflexions de Brassard et Daele (2003, 442) sur
 - l'orientation de la tâche
 - l'activité de l'apprenant
 - l'apprentissage collaboratif
 - la prise en compte des différences individuelles et la sensibilité aux différences culturelles. Personnellement nous sommes pour la différenciation des activités en fonction des caractéristiques individuelles de notre public par respect aux principes de la pédagogie différenciée (Proscolli, 1999b).

⁸ Nous sommes de l'avis de Bibeau qui dans son Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage (2000, 8) signale que « La source de l'information doit être indiquée ainsi que sa pertinence. ».

⁹ Mentionnons à titre d'exemple le contexte d'apprentissage du scénario pédagogique intitulé « Une carte pour maman » conçu par la Commission scolaire de l'Energie (2004, 3) : « A l'approche de la fête des mères, l'enseignante propose aux élèves de fabriquer une carte de souhait pour cette occasion ». Nous croyons comme les concepteurs de la grille d'analyse du scénario pédagogique / enseignement stratégique du réseau de télématique scolaire québécois

- (en amont ou en aval de la présentation d'un nouveau thème aux élèves, avant la réalisation d'une activité écrite / orale) ;
- déroulement du scénario :
- phases du déroulement
- mise en situation (formes : questionnement, remue-méninges, exploration d'un site Internet, observation d'un milieu naturel, écoute d'une émission de radio / de télé, lecture d'un article ; finalités : susciter l'intérêt des apprenants, activer leurs connaissances antérieures [Bibeau, 2000, 8]) ;
 - réalisation des différentes activités / tâches prévues par les élèves ;
 - mise en commun des travaux réalisés par les élèves ;
 - évaluation des travaux / productions des apprenants (types d'évaluation [évaluation formative / sommative], outils d'évaluation [test d'(auto)évaluation, portfolio personnel] et critères d'évaluation)¹¹ ;
 - temps approximatif requis pour chacune des étapes ;
 - lieu du déroulement du scénario (en classe, hors classe [en laboratoire, à la bibliothèque]) ;
 - rôles de l'enseignant (directif / interactif)¹² ;
 - rôles des apprenants (passif, actif)¹³ ;
- consignes à donner aux apprenants lors du déroulement du scénario (consignes sur les tâches à réaliser, les modes de travail des apprenants [en groupes, en tandem, individuellement]) ;
- difficultés éventuelles et modes de soutien appropriés.

Ces points constituent, à notre avis, une fiche de planification susceptible d'être utilisée comme modèle étant donné que nous avons puisé les éléments les plus importants aussi bien dans les grilles mentionnées supra (Accord, 2002 ; Bibeau, 2000 ;

(2004, 1) qu'il faut déterminer l'objectif, l'utilité, le déroulement, l'aide, les outils, la durée, les exigences de l'évaluation.

¹⁰ Les différents moments présentés correspondent aux trois types de scénarios pédagogiques mentionnés par Mangenot (1997) et repris par Lancien (1998, 73) : les scénarios utilisant la « fonction illustrative », les scénarios utilisant la « fonction déclencheur » et les scénarios utilisant la « fonction moteur ».

¹¹ Pour davantage de renseignements sur la question voir le raisonnement de

- Bibeau (2000, 10)
- Brassard et Daele (2003, 442-443) sur l'évaluation des apprentissages.

¹² Ces rôles dépendent bien évidemment de la conception de l'enseignement / apprentissage qu'ont les enseignants (cf. Brassard, Daele, 2003, 441).

¹³ Nous qualifions d'actif l'apprenant qui prend part à l'élaboration / la régulation / l'évaluation du scénario (cf. le raisonnement de Brassard, Daele sur le contrôle par l'apprenant, la régulation / l'évaluation du scénario [2003, 443]).

Lynch, 2001 ; Grisé et al., 2003 ; Réseau de télématique scolaire québécois, 2004 ; TECFA, 2004) que dans la littérature sur la planification (Proscolli, 1999a, b).

Une fois terminée la planification du scénario, nous passons à *la quatrième étape* qui est celle de sa réalisation en classe. Il nous semble intéressant de tenter d'établir des analogies entre les phases du déroulement du scénario susmentionnées (cf. supra étape de planification) et celles mentionnées par le Réseau de télématique scolaire québécois dans sa grille d'analyse du scénario pédagogique / enseignement stratégique (nd, 1)¹⁴ :

- phase de préparation ;
- phase de réalisation ;
- phase d'intégration.

La première phase comprend l'activation des connaissances antérieures des apprenants, l'établissement des rapprochements avec des apprentissages déjà réalisés, la prise en compte des connaissances erronées des apprenants pour provoquer les conflits cognitifs nécessaires et l'aide fournie aux élèves afin qu'ils se mettent en situation de réaliser le scénario (Réseau de télématique scolaire québécois, 2004, 1 ; Commission scolaire de l'Énergie, 2004, 3). Elle correspond, en d'autres termes, à la phase de la mise en situation que nous avons mentionnée supra (cf. supra étape de planification).

La deuxième phase comporte deux sous-étapes distinctes : la première est celle de la transmission aux élèves par le professeur des savoirs (connaissances déclaratives) et des savoir-faire (connaissances procédurales) ; la deuxième est la réalisation par les apprenants des différentes activités / tâches prévues dans le scénario (Réseau de télématique scolaire québécois, 2004, 1 ; Commission scolaire de l'Énergie, 2004, 3). Elle coïncide avec la deuxième phase susmentionnée (cf. supra étape de planification).

Enfin, la troisième phase constitue le moment d'analyse critique des travaux réalisés. L'enseignant amène les élèves à réfléchir sur leurs pratiques (ce qu'ils ont appris, comment ils l'ont appris, ce qu'ils doivent améliorer), à « objectiver » leur expérience¹⁵. Les apprenants ont également l'occasion de partager avec l'ensemble de la classe leurs impressions sur la démarche et les stratégies d'apprentissage adoptées, les difficultés rencontrées. De plus, c'est pour les élèves le moment de la découverte des productions de leurs pairs (Réseau de télématique scolaire québécois, 2004, 2 ; Commission scolaire de l'Énergie, 2004, 3). Cette phase correspond, en d'autres termes, aux phases de la mise en commun et de l'évaluation des travaux réalisés (cf. supra étape de planification).

¹⁴ A noter que ces phases coïncident avec les trois temps de réalisation du scénario mentionnés par La Commission scolaire de l'Énergie (2004, 3) : préparation des apprentissages, réalisation des apprentissages, intégration ou réinvestissement des apprentissages.

¹⁵ Bibeau (2000, 9) appelle cette étape « objectivation » et considère que « L'activité d'objectivation peut être intégrée à différents moments de l'activité pédagogique. [...] Elle peut prendre la forme d'un questionnement, d'une discussion en groupe, d'une rencontre avec le tuteur, etc. ».

La cinquième étape est celle de l'évaluation du scénario qui pourrait se faire par l'enseignant hors classe. Nous sommes de l'avis des concepteurs du « canevas pour un scénario pédagogique avec les TIC »¹⁶ qui soulignent la nécessité de « prévoir les critères et les types de traces que le dispositif doit produire » (TECFA, 2004, 2) pour que l'enseignant soit en mesure d'évaluer le scénario.

Outre les cinq étapes mentionnées, l'enseignant peut prévoir une sixième étape qui constitue une sorte de prolongation du travail réalisé. L'intérêt de cette étape, appelée par Bibeau (2000, 10) « phase de réinvestissement ou d'enrichissement » réside, selon le même auteur, dans le fait qu'elle « permet à l'étudiant de transférer les connaissances, habiletés ou comportements, développés lors de l'activité d'apprentissage ou lors de la réalisation du projet, à d'autres objets, voir à d'autres disciplines (interdisciplinaire). On décrit généralement dans cette section les activités qui servent à poursuivre les objectifs et à mener plus avant la formation dans un autre contexte. Ce sont parfois des activités de dépassement telles la recherche de sites complémentaires ou la réalisation d'un projet nouveau dans un autre domaine ou avec de nouvelles données. »¹⁷.

Comme il ne pouvait être question de nous référer dans un espace aussi réduit à l'ensemble des constituants des étapes susmentionnées, nous avons opté pour la présentation de certains types de tâches à proposer aux apprenants.

3. Types de tâches à proposer aux apprenants lors de la conception d'un scénario pédagogique

La typologie des tâches qui sera mentionnée ici s'appuie, en grande partie, sur la classification de Pierre Séguin, inspirée largement du regroupement des différentes applications pédagogiques d'Internet de Judi Harris (nd) et présentée dans le rapport canadien PAREA : *Internet, une technologie pour l'apprentissage* (Séguin P., 1997). Une présentation détaillée de l'ensemble des catégories mentionnées dans ces travaux n'étant pas possible dans cet article, nous avons décidé de nous limiter à la *recherche documentaire*, à la *publication sur Internet* et à *certaines tâches comprises dans les travaux en équipe*.

La *recherche documentaire* consiste à « rassembler une bibliographie ou plus justement une médiagraphie sur un sujet donné » (cf. <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/rechvali.html>). Par souci de précision et de clarté, nous avons jugé nécessaire de fournir deux exemples de micro-projets à réaliser auprès des apprenants dans un cours de FLE On pourrait, par exemple, demander aux élèves de réaliser des recherches sur Internet à l'aide d'un moteur de recherche sur un sujet de leur choix (thème d'actualité,

¹⁶ Ce Canevas est utilisé dans le cadre de l'unité de formation « EO initiation aux médias et à l'informatique » Intégration des technologies à l'apprentissage et l'enseignement offerte par l'unité Technologies de formation et apprentissage (TECFA) de la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève.

¹⁷ Cf. également les réflexions de Brassard et Daele (2003, 443) sur la gestion des connaissances.

personnage connu, évènement historique / culturel). On pourrait également assigner le même sujet de recherche (privilégier les thèmes en rapport avec la thématique du cours) à plusieurs groupes d'élèves tout en leur demandant de noter leurs méthodes de recherche, les mots-clés et les sources utilisées.

La publication sur Internet comprend la participation à une publication collective¹⁸, la collaboration à un périodique à titre individuel¹⁹, la création / publication de sa page personnelle sur un serveur W3²⁰ et la collaboration à un site²¹ (cf. <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/publier.html>).

La course au trésor²², la création collective²³ et les simulations²⁴ appartiennent à la catégorie intitulée « travaux en équipe » de Pierre Séguin (cf. <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/taches.html>). Nous avons décidé d'y inclure également les cyberbalades²⁵ et les rallyes²⁶.

4. Difficultés éventuelles lors de la réalisation d'un scénario pédagogique.

Les difficultés auxquelles seront éventuellement confrontés les enseignants souhaitant implémenter les scénarios intégrant les TIC dans leurs classes de langues peuvent être d'après Brassard et Daele (2003, 438) d'ordre :

- technologique (disponibilité du matériel) ;
- organisationnel (disponibilité de salles informatiques) ;
- pédagogique (changement du rôle de l'enseignant, évaluation) ;
- institutionnel (reconnaissance du travail accompli par les autorités, financement).

Il se peut que le professeur de langue hésite à se lancer dans l'« aventure » de la conception et réalisation d'un scénario pédagogique devant la nature et le nombre des difficultés susmentionnées ainsi que la lourdeur de la tâche de sa planification. Personnellement, nous pensons que nous avons intérêt à œuvrer vers cette direction car nous considérons comme Brassard & Daele (2003, 439) que « La conception d'un scénario pédagogique [est] un processus systématique permettant d'assurer une certaine qualité de l'enseignement en tenant compte de divers facteurs agissant sur l'apprentissage. ».

¹⁸ Cf. <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/pubcoll.html>.

¹⁹ Cf. <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/period.html>.

²⁰ Cf. <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/pagep.html>

²¹ Cf. <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/site.html>

²² Voir <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/course.html>.

²³ Voir <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/creation.html>.

²⁴ Il s'agit de scénarios où l'on actualise une situation de communication habituelle (faire des courses, se renseigner...). Citons à titre d'exemple l'escalade : <http://www.lescale.net/>.

²⁵ Voir http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/balades.htm.

²⁶ Les rallyes sont les réponses à une liste de questions fermées sur un sujet précis en se documentant sur Internet. Voir liste de rallyes sur : <http://station05.qc.ca/csrs/Bouscol/rallye>

Bibliographie :

- « Accord » *École des langues*, 2002, Fiche pour l'écriture d'un scénario pédagogique, Paris, Université Paris 3
- FLENET RedIRIS, 2003 [consulté le 5/11/04], *Activités pédagogiques FLE*, Universidad de León (España), Disponible sur : <http://flenet.rediris.es/actipedago.html>
- Bibeau R., 2004 [consulté le 4/11/04], *Scénarios pédagogiques, propositions éducatives, activités d'apprentissage avec les TIC*, Association EPI, Disponible sur : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0409a.htm>
- Bibeau R., nd [consulté le 4/11/2004], *Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage*, Le portail des TIC, Disponible sur : <http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenraio.html>
- Boisvert L. Tardif, Jacques, nd [consulté le 5/11/04], *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive. Grille d'analyse du scénario pédagogique / enseignement stratégique* La Société Apprenante Québec Chaudière-Appalaches, Disponible sur : <http://rtsq.grics.qc.ca/saqca/Rythmes%20d'apprentissages/annexeb.htm>
- Brassard C., Dacle A., 2003 [consulté le 5/11/2004], *Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC*, Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, pp.437-444, Université du Maine, Disponible sur : <http://www.archiveseiah.univlemans.fr/consulter.php?acces=keywords&value=scénario+pédagogique-23k->
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de la coopération culturelle, comité de l'éducation Division des langues vivantes*, Paris, Didier
- Furstenberg G., 1997, *Scénarios d'exploitation pédagogique*, Le français dans le monde, juillet, 64-75, Paris : Hachette
- Harris J., nd [consulté le 12/02/05], *Organizing and Facilitating Telecollaborative Projects*, University of Illinois at Urbana-Champaign, Disponible sur : <http://lrs.ed.uiuc.edu/mining/February95-TCT.html>
- Lancien T., 1998, *Le multimédia*, Paris, Clé
- Lynch C., 2001 [consulté le 12/02/05], *Planification d'un scénario pédagogique*, Disponible sur : http://www.csenergie.qc.ca/recit/Fichiers/une_carte_pour_maman.doc
- Mangenot F., 1997a, « *Le multimédia dans l'enseignement des langues* », in *Apprendre avec le multimédia*, Paris, Céméa / Retz.
- Mangenot F., 1997b, *Multimédia et activités langagières*, Le français dans le monde, juillet, 76-84, Paris, Hachette
- Mangenot F., 1998 [consulté le 24/9/2004], *Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues*, Alsic, vol.1, n° 2, décembre, pp.133-146, Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.htm
- Mangenot F., nd [consulté le 24/9/2004] *Liste de liens FLE*, Université de Grenoble 3, Disponible sur : http://www.u-grenoble3.fr/espace_pédagogique/liens.htm
- *Programme analytique d'études du FLE*, 2004 [consulté le 12/02/05], Institut Pédagogique, Disponible sur : http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/15aps_Galikon.pdf (en grec)
- Proscolli A., 1999a, *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du F.L.E, Unité 1, Programmes d'enseignement et paramètres d'apprentissage des langues étrangères*, Patras, Université Ouverte Hellénique

- *Proscolli A., 1999b*, Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du F.L.E, Unité 1, Différencier les composantes du cours de FLE pour optimiser l'apprentissage, *Patras, Université Ouverte Hellénique (modes, supports)*
- *Séguin P., 1997 [consulté le 24/9/04]*, *Rapport PAREA (programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, Ministère de l'éducation du Québec) Internet, une technologie pour l'apprentissage*, Collège virtuel du collège du Bois-de-Boulogne, Disponible sur : <http://www.colvir.net/pedagogie>
- *TECFA (Technologies de formation et apprentissage), nd [consulté le 5/11/04]*, Canevas pour scénario pédagogique avec les TIC, La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Disponible sur : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/canevas-scenario-ped.html>
- *TOMÉ M., 2004 [consulté le 5/11/04]*, *Ressources en F.L.E. : 2. La communication (II) : Activités pédagogiques en communication*, Université de León (Espagne), Disponible sur : <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/actividades3.htm>

Anna KALYVA, Enseignante au Centre de Lé de l'Université d'Athènes

Tout ce qu'un enseignant débutant voudrait savoir sans jamais oser le demander

Résumé :

Cette intervention a davantage l'intention de *rappeler* que de *révéler* aux enseignants de FLE certains procédés pratiques qui peuvent rendre un cours à la fois plus motivant, plus efficace et surtout plus aisé.

Ces procédés concernent tous les participants, aussi bien les individus – à savoir l'enseignant et l'enseigné –, que les objets – les manuels, les outils et la classe – ou les approches didactiques et / ou psychologiques.

Seront également exposées quelques-unes des difficultés sur lesquelles butent le plus souvent les enseignés notamment d'origine grecque ainsi que les erreurs, les « pièges » à éviter.

Il s'agit d'un certain nombre de conseils ou de suggestions, une sorte de pense-bête regroupant ce que nous savons tous mais que nous avons tendance à négliger ou qu'il est tout simplement utile et bon de se rappeler.

Mots-clés :

Chanson, disposition spatiale, enseignement ludique, humour, manifestations, projection de films.

Introduction

Très souvent les professeurs (expérimentés ou non) se demandent : « *Mon cours était-il réussi ?* » ou « *Ai-je bien fait mon travail ?* ». En outre, la monotonie, l'ennui ou le manque de motivation des élèves mais aussi la chute des effectifs (qui est une question préoccupante notamment aujourd'hui où la Grèce fait désormais partie des pays francophones) les poussent parfois à se demander s'ils peuvent modifier et améliorer leur enseignement, s'il n'y a pas quelque chose de nouveau, d'actuel, quelque chose qui soit lié à l'époque et aux goûts des apprenants.

Si à certaines questions apparemment simples, il est difficile de répondre c'est parce que de nombreux facteurs et paramètres entrent en jeu. C'est aussi parce que finalement celui qui est à même de donner une réponse, celui qui juge du résultat de l'enseignement c'est l'élève puisque c'est à lui que l'enseignant s'adresse, ce sont ses progrès qui sont visés. Quels sont donc les outils dont dispose un enseignant pour organiser son cours ? Quelle approche doit-il adopter ? Quelles sont les difficultés qu'il rencontre ? Comment les dépasser ? Voici quelques-unes des questions que se pose l'enseignant (notamment les nouveaux confrères) soucieux de répondre au mieux aux attentes de son public. C'est aussi celles que nous nous poserons ici.

1. Individus et outils dans une classe de langues

1.1. Les individus : l'enseignant, l'enseigné

Quel doit être le rôle de l'enseignant ? Quel comportement adopter ?

Le statut actuel de l'enseignant est plus ou moins fondé sur l'inégalité et le sentiment de soumission de la part des apprenants, ce qui ne facilite pas la collaboration entre eux. Améliorer le statut du professeur, signifie rendre le cours plus intéressant et attirer les élèves vers l'apprentissage du français.

L'enseignant, affirme François Weiss, devrait être *« avant tout un animateur quelquefois un arbitre, souvent une personne ressource – une espèce de dictionnaire ambulante que les élèves peuvent consulter aux cours de ces activités et exercices »* (F. Weiss, 1983, 8).

Son devoir face à l'apprenant est de le valoriser, provoquer un sentiment d'égalité, mobiliser toutes les ressources dont il dispose, viser le respect de son identité, faire place à sa personnalité et le rendre conscient de ce qu'il veut faire. Voilà le statut idéal de l'apprenant.

« Pour pouvoir réellement accomplir ce rôle, l'insertion de l'humour me semble nécessaire, car il peut réduire la distance psychologique, aide à la concentration et transmet un message d'affection et de tolérance. C'est plutôt au professeur donc de créer depuis le début une atmosphère telle qu'elle permette aux élèves d'évoluer » (A. Kalyva, 2003).

1.2. Les outils

Une fois les rôles et les comportements définis, vous pouvez entrer en classe.

1.2.1. La salle de classe : Comment organiser l'espace ? Et la décoration ?

La disposition spatiale des participants est capitale. Il s'agit de faciliter les communications et les échanges généralisés. Les participants doivent donc entendre et

voir sans effort tous les autres. Voilà pourquoi il faut prendre en compte la proximité des individus entre eux.

Le rectangle (cf. Annexe 1) est conseillé pour des groupes de 2 à 5 personnes. Une disposition carrée des tables est idéale pour des groupes de 6 personnes.

Les dispositions en forme de U, de T et de croix (cf. Annexe 1) sont vivement conseillées pour des groupes de 6 à 9 personnes, mais pas idéale compte tenu du fait que le participant no 2 dans la forme en T par exemple empêche les participants no 1 et no 3 de se voir.

Pour un groupe de 10 personnes, la disposition idéale est celle en cercle ou ovale qui permet à tout le monde de se voir et de communiquer. N'hésitez donc pas à mettre les tables en rond, de façon que le professeur soit entouré de ses élèves. Des spécialistes de la communication soutiennent que « *seules les tables rondes ou ovales réalisent parfaitement les conditions requises à la bonne marche des réunions* » (F. Vanoye, 1973, 169).

« Pour des classes plus nombreuses, où l'on voudrait réaliser de bonnes conditions d'échange, il faut disposer les tables en arcs de cercle concentriques, en quinconce, avec au centre commun des cercles l'animateur » (F. Vanoye, 170). Francis Vanoye soutient que les tables doivent être de préférence individuelles. Il me semble cependant que le partage d'une table entre deux apprenants constitue un enseignement de nature différente, celle du bon voisinage et de la mise en place des rapports plus personnels avec autrui.

Si la disposition initiale n'est pas celle qui favorise votre cours, vous pouvez toujours réaménager la salle de cours, au début et à la fin de la séance.

Quant à la décoration, on a souvent assisté à des cours dans des salles de classe tristes et vétustes, telles des salles d'hôpital ou d'asile. Donner à une salle une identité, un « look » en accrochant au mur des cartes de France, des photos ou affiches (de paysages, de monuments, d'auteurs ou artistes, de spécialités françaises ou de grandes manifestations telle que la Fête de la Musique par exemple) fait de l'espace un territoire français, multiplie les stimuli et permet de familiariser les apprenants à une géographie, une culture et une civilisation particulières.

Il est possible de personnaliser l'espace au fur et à mesure ou de choisir le premier cours de l'année scolaire pour décorer les murs – peut-être après la présentation de tous les participants et de la ligne directrice du cours. Vous pouvez demander aux élèves d'accrocher les affiches, où bon leur semble, après avoir expliqué qui sont les personnages, les paysages ou les manifestations illustrées sur les affiches (sous forme de remue-méninges (*brain storming*) ou d'exposé si un élève souhaite en préparer un pour l'un des cours suivants), ce qui permettra un premier contact plus chaleureux et une initiation à la civilisation française tout en facilitant les échanges et les interactions entre

élèves. L'aménagement et la décoration achevés, il est temps de commencer le cours. Ici les questions sont multiples.

1.2.2. L'approche et le manuel

Quelle est la meilleure approche ? Faut-il suivre la méthode pas à pas ?

Popi Caliabetsou et Christian Puren ont bien souligné qu'on se trouve actuellement à une croisée des méthodes et qu'il vaut mieux choisir celle qui convient le mieux, selon la circonstance, le milieu, les intérêts, les objectifs, la manière à enseigner et à apprendre etc. « *Loin d'introduire une méthodologie nouvelle, ces systèmes devraient sélectionner les meilleures ressources existantes et innover* » (Chr. Puren, 1994, 95).

Comme il n'existe pas encore d'approche idéale, je proposerais de ne pas nous limiter à une seule mais d'acquérir un esprit éclectique, de réaliser les combinaisons qui optimiseront l'enseignement / apprentissage.

À noter également que nous vivons dans une société de consommation aux rythmes effrénés où l'on a l'habitude de faire plusieurs choses à la fois et où l'on passe vite d'une chose à l'autre. Il faut donc tenir compte de ce paramètre quand on fait cours et ainsi changer souvent d'activités (toutes les dix minutes environ) pour soutenir l'intérêt et la motivation des apprenants.

Quant au manuel, il est le support de base par excellence. Ses auteurs prennent aujourd'hui en compte de nombreux paramètres tels que le niveau, l'âge, les objectifs, le rythme, les diverses approches. Mais, bien que la plupart des manuels soient plus complets (ils ont souvent recours aux nouvelles technologies, comme la vidéo par exemple), plus éclectiques (y sont intégrés des éléments de diverses approches), plus attirants (avec des images en couleurs et des sujets plus intéressants qu'autrefois), aucun d'entre eux ne peut contenir tout ce qu'un public pourrait demander.

Les auteurs ne peuvent pas connaître toutes les difficultés inhérentes à un public particulier auxquelles l'enseignant fait face. C'est pourquoi ce dernier doit ajouter des exercices, activités, jeux, fiches, c'est-à-dire tout un appareillage supplémentaire provenant d'autres supports, afin de faciliter l'apprentissage. Notre but n'est cependant pas de montrer la supériorité de telle approche ou de tel manuel par rapport à d'autres, mais d'assurer l'assimilation et l'appropriation de la matière enseignée.

1.2.3. Les nouvelles technologies.

Comment utiliser les nouvelles technologies ?

Dans notre société, les nouvelles technologies prennent une place si importante qu'il est impossible de ne pas les utiliser en classe en tant que support et outil.

Hormis la vidéo ou la télévision, le public auquel on a affaire est aussi le plus souvent familiarisé avec les ordinateurs, les cédéroms et a accès à Internet. Nous

pouvons donc demander à nos élèves de surfer sur des sites francophones pour trouver des photos, des biographies d'écrivains ou de chanteurs, des images de villes et de paysages français ou des paroles de chansons pour ensuite les présenter en classe.

Il est aussi possible de proposer des cédéroms contenant des exercices et activités de toute nature (il en existe qui misent sur l'auto-apprentissage et l'autocorrection) alors que certains professeurs chanceux bénéficient des avantages qu'offrent aux apprenants l'accès à un réseau d'ordinateurs en ligne.

2. Difficultés de l'enseignement / apprentissage du FLE

Les difficultés se divisent en deux catégories : la première concerne les difficultés auxquelles fait face l'enseignant, et la deuxième celles qui concernent l'apprenant.

2.1. Les difficultés de l'enseignant

L'enseignant fait face à des difficultés qui se divisent, elles aussi, en deux catégories : les questions quantitatives et des difficultés qualitatives. Quand je parle de quantité, j'entends le nombre d'élèves qui choisissent d'apprendre le français qui est actuellement en chute, ce qui signifie qu'il faut trouver des moyens pour attirer de nouveau les apprenants vers la langue française.

Quant aux difficultés quotidiennes, elles concernent la qualité et la réussite de l'enseignement. Certains en effet se posent souvent des questions sur le recours à la langue maternelle ou sur celle de l'erreur.

2.1.1. Le français et la langue maternelle

Ne faut-il parler que français aux élèves ?

Il est conseillé d'utiliser le plus possible le français aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du cours et cela aussi bien pour aborder un sujet quelconque que pour saluer les apprenants dans la rue, car l'enseignement des langues étrangères en milieu exogène n'offre hélas pas beaucoup d'occasions de pratiquer la langue.

Dois-je avoir recours à la langue maternelle ?

Contrairement aux approches qui interdisaient tout recours à la langue maternelle, il est aujourd'hui conseillé d'utiliser dans certains cas la langue de l'apprenant, comme par exemple pour mieux expliquer un phénomène grammatical ou pour s'assurer qu'un mot difficile est bien compris s'agissant à la fois d'éviter les malentendus et de gagner du temps.

2.1.2. La question de l'erreur

Dois-je « laisser passer » les fautes ou tout corriger de manière systématique ?

On m'a toujours dit qu'il ne fallait pas interrompre mes interlocuteurs, même si c'est pour corriger des erreurs. Cette règle semble aussi valable pour la Didactique des Langues Étrangères et cela non seulement pour des raisons de politesse mais aussi pour des raisons psychologiques, car en interrompant constamment l'apprenant, on le déconcentre et, pire, on risque de l'intimider et de provoquer des blocages.

Il vaut mieux repérer les fautes commises et une fois le discours terminé, les relever et les corriger avec bienveillance. Il est possible de faire au tableau un répertoire des erreurs en écrivant d'un côté les fautes commises et de l'autre la forme correcte (c'est peut-être aussi l'occasion de revoir une règle de grammaire) en insistant bien sur le mot ou la phrase corrigée.

Que faire si je ne sais pas répondre à une question posée ?

Il est possible de répondre : « *Très bonne question ! Qui veut y répondre pour la prochaine fois ?* » (si c'est une question de connaissances générales), ou bien être franc et reconnaître ne pas être sûr et préférer vérifier et répondre au prochain cours pour ne pas dire d'inexactitudes. Force est de constater que le professeur est un être humain avec ses lacunes et ses failles.

2.2. Les difficultés de l'apprenant

2.2.1. Nature des difficultés

Quelles sont les difficultés auxquelles les apprenants de français font quotidiennement face ?

Les difficultés les plus fréquentes présentent des formes variées :

- linguistiques, plus précisément grammaticales, (comme l'utilisation des accents, de l'article partitif – les Grecs disent souvent « *je veux pommes de terre* », ce sont des hellénismes – l'utilisation du subjonctif et du conditionnel, la transformation du discours direct en discours indirect, les prépositions) et / ou lexicales ;
- phonétiques, comme par exemple la prononciation des sons ch, u, e, j ;
- culturelles, les Grecs désirant prendre un taxi en France ne savent pas qu'on en trouve à la station et qu'il est inutile de crier à tue-tête la destination où l'on désire se rendre surtout si le taxi qui passe devant nous n'est pas libre, contrairement à ce qui se passe en Grèce ; mais aussi
- psychopédagogiques, comme par exemple des élèves qui éprouvent une absence de motivation et d'objectif pour l'apprentissage du français.

Il ne s'agit pas pourtant de présenter ici une liste exhaustive des difficultés – tout utile qu'elle pourrait être aux collègues qui ont en tête de concevoir ou d'améliorer un manuel – mais de montrer que c'est au professeur de trouver des solutions qui permettront aux apprenants de surmonter ces problèmes, souvent obscurs et mystérieux.

2.2.2. Solutions

Comment éviter et résoudre ces difficultés ?

Pour résoudre ces problèmes, il est nécessaire d'expliquer et de justifier certaines difficultés grammaticales, orthographiques ou phonétiques de la langue française.

Prenons l'exemple des accents (cf. Annexe 2). Le plus souvent les élèves pensent qu'ils sont mis sans logique, comme ça, par hasard ou au contraire pour une raison bien mystérieuse et compliquée. Et bien, si on essayait de mieux expliquer, ou mieux encore, de justifier leur présence, le problème pourrait semble-t-il être définitivement résolu.

De même, si on leur explique que la préposition *en* provient du grec *εν, εντός* (dans), les apprenants comprendront immédiatement pourquoi en français on dit « *j'y vais en voiture* » – tout simplement parce que je suis dans le véhicule – et « *j'y vais à bicyclette, à vélo, à dos d'âne, à pied* » – parce que je suis sur le moyen de transport.

Il me semble de surcroît plus sage d'insister sur un phénomène grammatical particulier même au détriment de la matière à enseigner.

3. Propositions

Il existe de nombreuses pratiques qui peuvent rendre notre cours plus intéressant et qui peuvent contribuer à la réussite de l'enseignement / apprentissage. Je ne citerai que peu d'exemples qui ne visent que deux des quatre compétences de communication, le manque de temps ne me permettant pas de faire un exposé plus complet. Le but reste de montrer que l'on peut enseigner et apprendre de diverses façons.

3.1. Propositions qui visent l'enseignement / apprentissage de la compétence linguistique

3.1.1. Mise en place de l'enseignement ludique

L'enseignement ludique est-il un outil qui permet d'avancer dans l'apprentissage du français ?

Pour faciliter l'apprentissage des difficultés évoquées précédemment, je vous propose vivement le recours aux jeux, estimant que l'apprentissage à travers le jeu est plus facile, plus durable, certainement plus agréable, et surtout, parfaitement compatible avec l'époque hédoniste que nous traversons.

De nombreux spécialistes du FLE présentent un large éventail de jeux que l'on peut pratiquer au sein d'une classe de langue. « *Le jeu, affirmaient J.-M. Carré & F. Debyser, peut constituer une situation de communication plus authentique que la répétition et la mémorisation par cœur [...] ou les exercices structuraux* » (1986, 12) voilà donc pourquoi il nous semble intéressant de nous y intéresser.

Ainsi est-il possible d'enseigner les nombres en jouant au loto, le vocabulaire à travers des mots croisés ou en jouant au pendu, l'expression de la condition à travers des

quizz grammaticaux ou des acrostiches, les locutions suivies d'un subjonctif en créant des petits poèmes et tout ce que vous voulez, en accompagnant votre cours théorique d'une pratique ludique.

À part les jeux, il existe de nombreuses activités amusantes et agréables qui peuvent rendre le cours plus animé et plus motivant.

3.1.2. L'exploitation des expressions courantes et familières

Les élèves raffolent des expressions courantes et des gros mots. Doit-on les enseigner ?

Il ne faut pas oublier que le but de l'apprentissage c'est aussi de pouvoir communiquer et comprendre ce qu'un français ou un francophone dit quand il s'exprime dans un langage courant.

Aussi faut-il commenter par exemple le fait qu'à l'oral la tendance est à « l'économie de la salive » et que beaucoup de mots ou d'expressions sont ainsi coupés : *ciné, psy, parano, manif, chépa*.

L'enseignement / apprentissage des expressions à la mode (« *avoir la dalle* », « *débarrasser le plancher* », « *avoir la pêche* », « *être irr* »), le langage des jeunes, quelques mots d'argot ou de verlan (*la meuf, c'est zarbi*), mais aussi des insultes me semble nécessaire. Cela fait au total 66 locutions, proverbes, expressions argotiques par an ! Un étudiant en littérature française n'en connaît pas autant !

3.1.3. L'exploitation des chansons

Puis-je utiliser les chansons ? Comment ?

Les chansons françaises (classiques ou à la mode) peuvent être exploitées de façon linguistique ou culturelle, cela dépend de l'approche et du but visé : « *La chanson est ancrée dans la vie. Elle fait autant partie du patrimoine socioculturel d'un pays que ses monuments historiques* » (Chr. Tagliante, 1994, 85).

Vous pouvez montrer le clip ou écouter la chanson en ayant préparé une fiche d'exploitation écrite à réaliser après le travail oral. Christine Tagliante propose dans *La classe de langue* de nombreuses approches possibles : la présentation lacunaire des paroles afin de retrouver des mots déjà présentés en classe, le classement des mots par catégories grammaticales, la révision des structures grammaticales (les prépositions, les pronoms personnels, le futur), la rédaction d'un couplet supplémentaire (1994, 85-92). L.-J. Calvet (1980) propose dans son œuvre *La chanson dans la classe de langue* d'autres approches didactiques des chansons. Les chansons de Francis Cabrel (la chanson *Je t'aimais, je t'aime et je t'aimerai* permet de faire une révision du présent, imparfait et futur), Alizée (*Lolita*), Patricia Kaas, Céline Dion et autres chanteurs et compositeurs plaisent et ouvrent de nombreuses voies d'exploitation. Certains sites Internet offrent les paroles de la plupart des chansons françaises ; il est possible de s'en

servir pour des fins éducatives. Il suffit d'écouter une chanson française une fois par mois pour que les apprenants fredonnent sous leur douche non pas une mais neuf chansons à la fin d'une année scolaire !

3.2. Propositions qui visent l'enseignement / apprentissage de la compétence culturelle

Certaines activités sont purement culturelles et ont l'avantage de contribuer à accroître la curiosité et l'intérêt des apprenants.

3.2.1. Les projections

La projection de films est-elle du temps perdu ?

La projection de films français (qu'ils soient classiques ou non : des films qui ont fait ou qui font parler d'eux ou qui sont liés à la matière à enseigner), sous-titrés ou non, permettent de mettre en marche un apprentissage facile et motivant tout en familiarisant les élèves avec le cinéma, la culture française mais aussi la langue. Entre *L'Amant*, *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, *Les triplettes de Belleville*, *Les quatre cents coups*, la vie de grands auteurs (Balzac, Maupassant etc.) ou l'enregistrement de représentations théâtrales mais aussi des vidéoclips, il y a l'embarras du choix. À vous de choisir soit d'emmener les élèves au cinéma quand les films sont à l'affiche soit de faire de temps en temps une projection en classe.

Une introduction préalable est nécessaire pour exploiter au maximum les documents visuels mais aussi afin d'éviter l'incompréhension et l'ennui de certains. Vous pouvez aussi demander aux apprenants, surtout si le film est en DVD, de faire en équipe le sous-titrage et le présenter en classe, lors de la projection. « *On peut aussi distribuer la transcription des dialogues pour que les élèves reportent en face des répliques les manifestations non verbales constatées* » (Chr. Tagliante, 1994, 172) et ceci afin que l'élève comprenne par exemple le rôle du non verbal comme langage ou métalangage.

3.2.2. Les manifestations

L'organisation de manifestations est-elle utile ?

Organiser des manifestations en cours ou en fin d'année est une excellente idée afin de miser sur le travail collectif et sur le plaisir de découvrir d'autres perspectives d'apprentissage de la langue, tout en accroissant la motivation. Vous pouvez présenter un panorama des chansons françaises ou du cinéma français si vous avez exploité en cours d'année un certain nombre de films ou de chansons. Les sujets des manifestations peuvent varier selon le niveau, l'âge et les intérêts des apprenants. Dans l'établissement dans lequel je travaille, nous avons organisé plusieurs manifestations, dont l'une notamment sur Victor Hugo – manifestation intitulée « *Qui êtes-vous monsieur Hugo ?* » qui s'était terminée par un quiz sur la biographie de cet écrivain (A. Kalyva &

N. Tassopoulou, 2002, 38-44). C'est la seule proposition qui exige un travail extrascolaire, au but non lucratif alors qu'un samedi par mois suffit pour bénéficier des avantages incontestables qu'offre l'organisation de manifestations.

3.2.3. L'enseignement de la littérature

Comment enseigner la littérature ou la poésie sans que les élèves s'ennuient ?

Il est possible de mettre en place des activités ludiques durant un cours de littérature qu'il s'agisse d'un roman, d'une pièce de théâtre ou d'un poème, en vous servant de la mise en scène des scènes les plus importantes, en présentant les poèmes sous forme de séquences cinématographiques (cf. Annexe 3), ou encore en demandant aux élèves de dessiner les lieux où se déroule l'histoire d'un roman (A. Kalyva, 2003, 37-42).

En guise de bilan

Plus l'on tente de répondre à une question, plus d'autres surgissent. Que faire le jour du premier cours ? Peut-on faire participer l'élève à son évaluation et de quelle manière ? Si j'utilise l'humour, les jeux et les chansons les apprenants me prendront-ils au sérieux ? Que faire des élèves les plus avancés ? Puis-je laisser un élève faire cours à ma place de temps en temps ? Si je ralentis le rythme d'obtention des diplômes et que je vise un apprentissage moins rapide mais plus agréable et complet de la langue et civilisation françaises aurais-je plus d'élèves ou bien ma classe continuera-t-elle à voir ses effectifs diminuer ?

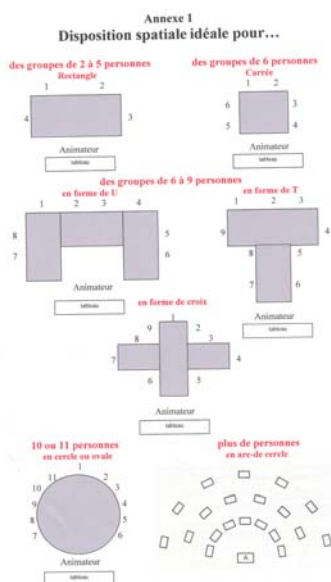
Mais plus on se remet en question et plus on découvre que c'est dans la nature même de l'enseignant de français de chercher à s'améliorer et à faire de son cours un lieu d'interaction et d'échanges où apprenants mais aussi enseignants apprennent constamment de nouvelles choses.

Bibliographie :

- Calvet L.-J., 1980, La chanson dans la classe de langue, Paris, Clé International.
- Caré J.-M. & Debyser F., 1986, Jeu, langage et créativité, Paris, Hachette / Larousse.
- Germain C., 1993, Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, Clé International, *Didactique des langues étrangères*.
- Kalyva A., 2000, L'enseignement ludique : de la motivation à l'évaluation, Lille, Presses universitaires de Septentrion.
- Kalyva A. & Tassopoulou N., 2002, *Compte rendu et démarche pédagogique de la manifestation du 24 mai 2002 à l'occasion du bicentenaire de la naissance de V. Hugo*, Contact+ no 19, 38-44.
- Kalyva A., 2003, *Littérature et enseignement ludique – Découvrir le monde littéraire de façon ludique*, Contact+ no 24, 37-42.
- Puren C., 1994, La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Paris, Didier-Érudition.

- Tagliante C., 1994, La classe de langue, Paris, Clé International, Techniques de classe.
- Vanoye F., 1973, Expression – Communication, Paris, Armand Colin, coll. U.
- Weiss F., 1983, Jeux et activités communicatives dans la classe de langue, Paris Hachette, F autoformation.

Annexes :



Annexe 2
Transcriptions possibles du son [e]

<- + consonne non prononcée (les, nez, des, garder, chanter)
-é (thé, éternel)
-ai + terminaisons verbales (j'ai, je parlai, je ferai)

Transcriptions possibles du son [é]
-<+ T (valet, poignet)
-<+ S final (près, dès)
-<+ e muet (mère, père, frère)
-é (forêt)
-e (peigne, peine)
-ai + consonne finale non prononcée (vrai, lait, fait)
-ai + consonne ou voyelle + terminaisons verbales (j'aie, j'irais, ils allaient)

Couper un mot en syllabes
Quand il y a une seule consonne entre deux voyelles, la coupure se place avant la consonne, par exemple :
cha-peau (mais : pré-scolaire, dé-stabiliser)
- on ne sépare pas deux voyelles par exemple :
ou-stis, thé-âtre
- on sépare deux consonnes par exemple :
fer-mer, mes-sa-ge, ap-pe-ler
- on ne sépare pas deux consonnes inséparables par exemple :
ra-sché-ter, ma-thé-ma-tique, géo-gra-phy, mi-gnon
- on ne sépare pas deux consonnes si la dernière consonne est un R ou un L, par exemple :
ô-preuve, sa-ble, pro-pre
- s'il y a 3 consonnes, on ne sépare pas les deux premières par exemple :
obs-ti-ner, comp-ter (mais mar-cher)

On met l'accent aigu quand la voyelle E est la dernière lettre prononcée [e] d'une syllabe ou d'un mot.
On ne met pas d'accent aigu :
- quand le E est suivi d'un x par exemple : e-xa-men, e-ter-cice
- quand le e n'est pas la dernière lettre prononcée d'une syllabe ou d'un mot par exemple : fer-mer, es-to-mac

L'accent grave est utilisé seulement :
- devant un s final par exemple : après, dès
- devant une syllabe contenant un e muet par exemple : chér, mèr, mèche

L'accent circonflexe se met sur les voyelles a, e, i, o, u et il a une justification historique, indiquant la chute d'un s ou d'une voyelle de l'ancienne orthographe par exemple : ôte (rest), hôte (hostel), hôpital (hospital), âge, (eage)

Annexe 3

Présentation du poème Déjeuner du matin de Jacques Prévert

DÉJEUNER DU MATIN

Il a mis le café
Dans la tasse
Il a mis le lait
Dans la tasse de café
Il a mis le sucre
Dans le café au lait
Avec la petite cuiller
Il a tourné
Il a bu le café au lait
Et il a reposé la tasse
Sans me parler
Il a allumé
Une cigarette
Il a fait des ronds
Avec la fumée
Il a mis les cendres
Dans le cendrier
Sans me parler
Sans me regarder
Il s'est levé
Il a mis
Son chapeau sur sa tête
Il a mis
Son manteau de pluie
Parce qu'il pleuvait
Et il est parti
Sans la pluie
Sans une parole
Sans me regarder
Et moi j'ai pris
Ma tête dans ma main
Et j'ai pleuré.

Prévert

Rosadénia KARAMOUTSOU, Enseignante de FLE
Responsable de l'Ecole Apollinaire

*Le projet pédagogique en classe de FLE dans le cadre du
secondaire en Grèce : vœux pieux ou perspective réaliste ?*

Résumé :

Depuis 2001, le ministère de l'éducation nationale promeut la pratique du projet pédagogique au sein du collège et en l'occurrence en classe de FLE. Nous survolerons très rapidement le cadre institutionnel et conceptuel de cette innovation. Nous présenterons brièvement le projet pédagogique dans une perspective informative et par la suite, nous commenterons les conditions et les attitudes qui décideront, d'après nous, si le projet pédagogique dans ce cadre constitue une perspective réaliste. Pour conclure, nous partagerons avec vous l'expérience de la réalisation d'un projet en classe de FLE qui alimentera, sans doute, la réflexion sur le sens et la faisabilité de cette pratique en milieu scolaire.

Mots-clés :

Projet, pédagogique, FLE, classe, pédagogie, Moyen Age, Grèce, collège, réforme.

L'Institut Pédagogique a élaboré le Cadre Unique Interdisciplinaire des Programmes Analytiques (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) dans un souci de réforme du système scolaire grec. L'approche interdisciplinaire, dans la mesure du possible, des contenus de l'enseignement constitue la pierre angulaire de la réforme éducative entreprise. (Αλαχιώτης, 2001a : 5) Dans cet esprit, l'institution de l'« espace d'activités innovantes » (ζώνη καινοτόμων δράσεων) au collège prévoit l'aménagement de l'emploi du temps de sorte que chaque classe puisse bénéficier de deux heures hebdomadaires consacrées à la conduite de projets pédagogiques. (Αλαχιώτης, 2004) Ces derniers sont considérés comme le vecteur de la pédagogie différenciée ainsi que de l'approche interdisciplinaire. Cet « espace » aurait été mis en

place de manière expérimentale pendant les années scolaires 2001-2002, 2002-2003 et 2003-2004 respectivement dans 52, 43 et 229 collèges du pays. (Αλαχιώτης, 2002 : 11)

Dédiabolisation de l'usage de la langue maternelle

Le programme analytique prévoit également l'utilisation de la langue maternelle, en l'occurrence le grec, là où il est jugé nécessaire par l'enseignant. Cette dédiabolisation de l'utilisation de la langue maternelle facilite la réalisation des projets qui à cause de leur complexité et de l'imprévisibilité de la communication qu'ils entraînent en ont souvent besoin. « L'utilisation de la langue première s'avère également fréquente lorsque l'objectif explicite de la séquence ne porte pas principalement sur la maîtrise du code linguistique mais plutôt sur l'appropriation d'informations à caractère socioculturel » (Castellotti, 2001 : 57)

Le projet pédagogique

Historique

Vers la fin du XXIII^e siècle, on trouve déjà le verbe « projeter » dans l'*Emile ou de l'éducation* de J.-J. Rousseau où il esquisse ce qui deviendra la pédagogie du projet. « Le pédagogue genevois souhaite qu'Emile apprenne non dans ses livres mais sur les choses tout ce qu'il faut savoir. Il va jusqu'à estimer qu'une heure de travail lui apprendra plus de choses qu'il n'en retiendrait d'une heure d'explication. » (Huber, 1999: 20)

Tout à la fin du XIX^e siècle, le projet pédagogique fait son apparition. Son concepteur John Dewey, philosophe, psychologue et pédagogue américain fonde l'école expérimentale du département de pédagogie de l'Université de Chicago. Son credo est « apprendre en faisant ». Pour lui, l'élève est censé apprendre à travers la réalisation des projets, en agissant et en analysant son action. A part Dewey, Ovide Decroly, Célestin Freinet et autres pédagogues ont travaillé sur « les méthodes actives » en pédagogie élaborant différentes facettes du projet pédagogique.

Définition

En ce qui concerne la définition, nous retiendrons celle de Jonnaert (1993), un projet, nous dit-il, est conscient ; il se concrétise par la formation d'une intention, par un but, prévoit un certain nombre de moyens pour atteindre ce but, se précise sous forme de programmes d'activités successives, intègre un processus d'évaluation et un processus de régulation. (in Pourtois 1997, éd. 2002 : 234)

Conditions

D'après Hubert (1999 : 50-59) il y a aussi certaines conditions à remplir.

Il y a projet,

- si la démarche débouche sur une fabrication concrète, un produit palpable,
- si le projet a pour objectif une prise de pouvoir sur le réel,
- si le projet s'accompagne d'une modification du statut du formé,
- si la pratique du projet s'accompagne d'une prise de pouvoir citoyenne,
- si le projet repose sur une autre approche du savoir,
- si la pratique du projet favorise une autre conception de l'évaluation,
- si un seuil de difficulté minimum, est atteint (défi),
- si le projet a une dimension collective.

Mais quelle est la raison d'être du projet pédagogique ?

D'abord, il constitue un puissant facteur de motivation parce qu'il rend plus accessibles certaines matières, parfois rébarbatives aux yeux des élèves, et qu'il donne du sens aux apprentissages scolaires. (Pierrelée, 1999 : 120) Il donne l'occasion de mettre en valeur les points forts des élèves en difficulté, en vue de combattre l'échec scolaire. Il contribue à l'éducation émotionnelle des jeunes, dans l'espoir de les aider dans l'acquisition de « l'intelligence émotionnelle » (Goleman, 1995) garante d'une meilleure relation avec le monde qui les entoure et eux-mêmes et il encourage l'autonomie dans l'apprentissage à travers l'acquisition des compétences constitutives de la construction du savoir.

Pédagogie du projet et approche communicative

« La notion d'action est également centrale dans l'approche communicative puisque les outils linguistiques (les savoirs) sont mis à la disposition des savoir-faire communicatifs et sont interdépendants » (Cristin, 1997 : 24) Par ailleurs, la pédagogie du projet vient conférer à l'approche communicative, majoritairement utilisée en classe et dans les manuels, la dimension réelle qui lui faisait, en partie, défaut. S'éloigner un peu des questions didactiques dont les interlocuteurs connaissent la réponse et les enrichir de « vraies » questions dont nous ne connaissons pas la réponse, ajouter aux jeux de rôles de « vrais » échanges stimulés par l'action, donner l'occasion de se pencher sur le monde qui nous entoure, tel est l'apport du projet pédagogique. Remplacer, ne serait-ce qu'en partie, une communication souvent simulée par une communication en chair et en os, dans les conditions privilégiées décrites ci-dessus pourrait contribuer à faire acquérir aux apprenants, d'une façon plus efficace, la compétence de communication dans ses composantes : linguistique, sociolinguistique, discursive, référentielle ainsi que la compétence stratégique auxquelles l'approche communicative nous a fait aspirer. (Moirand, 1990 : 20), (Canale et Swain, *in* Bérard: 1991:19)

Le projet pédagogique et les manuels de FLE

Depuis quelques années, on assiste à une tentative d'introduire cette démarche dans les manuels de FLE comme *Panorama*, *Junior*, *Bien Joué* et autres. Le projet apparaît comme un élément innovant. En même temps, si l'on examine de près les démarches proposées, on constate que dans la plupart des cas, elles ne s'inscrivent pas vraiment dans le cadre théorique du projet. Il s'agit souvent d'activités, qui tout en étant bénéfiques pour l'élève, n'ont pas pourtant l'ampleur du projet. En réalité, ces activités sont même souvent négligées en classe, comme le temps reste toujours limité et les enseignants semblent peu convaincus de leur utilité. Les guides pédagogiques, dans les cas mentionnés ci-dessus, ne traitent pas de la question en profondeur et de façon explicite afin de munir les professeurs des moyens nécessaires pour arriver à réaliser ces activités qui dans certains cas pourraient être transformés en projets.

Prenons le cas de *Bien Joué* qui a été très utilisé dans les collèges. Dans *Bien Joué I* deux activités au choix sont proposées sous la rubrique « mes projets ». On y trouve des activités manuelles, ludiques et des jeux de simulation qui privilégient une approche interculturelle et le travail en groupe. Or, elles n'ont pas la plupart des caractéristiques des projets. Il nous semble que cette approche vide, en quelque sorte, le projet pédagogique de son sens.

Quel cadre pour la réussite de la pédagogie du projet dans les classes du FLE en Grèce?

Pour que cette pratique de classe puisse se doter des moyens de se développer et d'apporter sur le plan pédagogique les résultats souhaités elle aurait sans doute besoin d'un cadre facilitant celui du projet d'établissement. Ce n'est pas par hasard si en France, en 1989, l'article 17 de la loi d'orientation a prévu l'obligation pour chaque collège et lycée français d'élaborer et de mettre en œuvre un projet d'établissement. Ceci est élaboré en concertation, par tous les acteurs impliqués, sur une base pluriannuelle et prévoit, entre autres, le projet éducatif de l'établissement qui assure l'encadrement et l'étayage des projets disciplinaires et interdisciplinaires. Outre l'encadrement méthodologique, le financement et les besoins en formation continue des enseignants sont également prévus. (Obin et Cros, 1991 : 26)

Le projet d'établissement pourrait, sans doute, apporter des réponses plus efficaces au manque de Centres de Documentation et d'Information dans la plupart des collèges et le financement comme nous le connaissons aujourd'hui qui entravent gravement la réalisation des projets. (Γαλανοπούλου, 2002: 282)

A propos de la formation, les besoins sont pressants. La mise en place de cette réforme appelle à l'adaptation du dispositif de formation des enseignants de FLE aux nouveaux objectifs que se donne la réforme aussi bien qu'aux axes pédagogiques qu'elle se définit, à savoir, le passage par la pédagogie différenciée et la conduite des

projets pédagogiques. Car, ce que E. Bérard nous dit à propos de l'approche communicative, qu'en deçà d'un certain seuil de compétences sa mise en place est impossible, vaut sans doute également pour le projet. (Bérard, 1991 : 62)

Etant donné que la formation initiale des professeurs de FLE en Grèce a lieu dans les facultés de lettres françaises, c'est au sein de ces structures que les futurs enseignants pourraient avoir l'occasion de se pencher, dans un esprit d'exhaustivité, sur le cadre théorique et méthodologique de la réforme. A part les fondements théoriques, le recours à des stages pratiques des étudiants en milieu scolaire, autrement dit une approche *in vivo* de ces questions, ne pourrait que contribuer à la mise en place et à l'évolution de ces pédagogies, une fois en poste.

La pédagogie du projet est une pédagogie qui « demande cohérence entre le projet éducatif personnel de l'enseignant (fonction de sa propre réflexion, formation), le projet de l'apprenant, le projet éducatif de l'école et celui de l'institution définie par les textes officiels, garants de l'unité éducative. » (Rioul et Tenne, 2002 : 26)

Pour conclure, il faudrait, sans doute, mettre l'accent sur le rôle du professeur de FLE par rapport à cette question. Il ne s'agit pas seulement d'adopter une attitude bienveillante et critique, qui a l'air d'être celle de la majorité, et d'essayer à la limite de participer à la conduite d'un projet si jamais son collège adopte « l'espace d'activités innovantes » souvent, pour l'instant, pour une année scolaire sans aucune suite. Il s'agit d'une part de réclamer l'amélioration de ce cadre dont nous avons parlé et d'autre part de saisir l'occasion qu'offre le programme analytique du FLE pour le collège, de consacrer 10% du temps en classe, à savoir sept heures par année scolaire, à la réalisation de projets pédagogiques. (AΠΣ, 2002) Si les professeurs de FLE dans le secondaire ne font pas de leur mieux pour profiter de la formation continue, aussi limitée et difficilement accessible qu'elle soit, pour puiser dans les écrits sur le projet pédagogique en milieu scolaire en France et surtout s'ils ne s'activent pas pour réaliser des projets et partager cette expérience avec des collègues afin de faire évoluer leur façon de faire, nous aurons du mal à bénéficier de cette pratique. Pour reprendre les mots de Marie-Danielle Pierrelée (1999 : 117) «que fleurissent mille projets»! D'une part, dans l'espoir d'aider les élèves du collège en Grèce dans l'appropriation d'une langue qui nous semble avoir beaucoup à leur apporter et les faire acquérir des compétences polyvalentes et génératrices d'autres compétences et d'autre part, pour aider l'institution à remplir son rôle de désamorceur d'inégalités sociales, à travers la réussite scolaire.

« Visitons le Moyen Age » : projet pédagogique interdisciplinaire FLE - histoire-informatique

Nous vous invitons à partager l'expérience d'un projet pédagogique en FLE réalisé dans le cadre de l'Ecole Apollinaire, une petite structure privée (trois professeurs et une

centaine d'élèves) qui dispense uniquement des cours de français langue étrangère. Ce projet a été choisi parmi d'autres parce qu'il nous semble assez bien adapté aux conditions et contraintes de l'enseignement du FLE au collège.

Le groupe concerné était constitué de dix élèves (12-13 ans) en cours III. Ils venaient de commencer leur troisième année de français. Ils avaient derrière eux moins de 200 heures de français et ils étaient en préparation pour l'unité A1 du DELF 1.

Le travail d'«exploration du terrain » entamé peu de temps après la rentrée nous a aidés à nous orienter vers l'élaboration du projet et sa rédaction sommaire. Les différentes étapes de la réalisation de ce projet ont été élaborées à partir du contenu d'un stage de formation sur le projet pédagogique, animé par R. Cristin. (CLA, Besançon, juillet 1998).

1. Gestation

a. constatation d'une situation insatisfaisante, améliorabile

- Les élèves ont besoin d'améliorer leur français en vue des examens de l'unité A1 du DELF 1.

- C'est une occasion de rompre avec la routine de la préparation aux examens.

- Ils connaissent peu la civilisation française et leurs représentations du pays se limitent, pratiquement aux stéréotypes nationaux du genre les parfums et la Tour Eiffel.

- Ils utilisent l'ordinateur uniquement pour jouer et Internet pour aller sur les sites de leurs stars préférées.

- Ils n'ont pas souvent l'occasion de travailler en groupe.

- Toute pratique de classe qui sort de l'ordinaire les attire et les rend contents.

b. conception du projet, rédaction d'un court descriptif

Nous avons décidé de nous intéresser au Moyen Age en abordant très peu de dates et d'événements historiques et en se penchant plutôt sur la vie quotidienne, la religion, les structures sociales, le pouvoir, l'architecture et la création artistique. La recherche serait basée surtout sur Internet. Les réalisations concrètes prévues, en dehors d'un cours descriptif du projet sur l'ordinateur, comporteraient un panneau avec des enluminures dessinées par les élèves et un vitrail, une petite « rosace » réalisée à l'aide d'un maître verrier. L'équipe présenterait son travail lors de la fête de Noël de l'école.

c. intitulé du projet : « Visitons le Moyen Age »

d. formulation des objectifs généraux :

i) contribuer à l'amélioration du français des élèves, ii) leur faire acquérir des connaissances rudimentaires sur le Moyen Age, iii) encourager leur attachement au pays, iv) faire prendre conscience du fait que le monde est plein de trésors culturels qui

attendent d'être découverts, v) leur faire inculquer des valeurs citoyennes comme celle de l'appréciation et, dans un deuxième temps, de la protection du patrimoine culturel, vi) rapprocher les valeurs et les intérêts des élèves et de l'enseignant (cf. Resweber, 1986, éd. 1999 : 94), vii) libérer leur créativité artistique, viii) les familiariser avec certaines possibilités qu'offrent les nouvelles technologies, ix) les rendre plus autonomes dans leur façon d'apprendre, x) les responsabiliser, xi) leur donner l'occasion de travailler en groupe, xii) les aider à se sentir en situation de réussite scolaire, donc valorisés, xiii) les aider à s'épanouir au sein de l'école.

2. Opérationnalisation (rédaction du cahier des charges)

a. formulation des objectifs spécifiques :

- savoirs : i) situer le Moyen Age et quelques grands événements dans le temps, ii) avoir une idée très générale de certains aspects de la vie sociale de cette période, iii) reconnaître quelques grandes figures du Moyen Age, iv) acquérir quelques connaissances sur le vitrail, les enluminures, v) aborder le champ lexical du Moyen Age, de l'informatique.

- savoir-faire : être capable i) de reconnaître une église romane, une église gothique, ii) d'effectuer une simple recherche documentaire, en français, sur le Net, iii) d'écrire un texte, en français, sur l'ordinateur, iv) de ne pas se décourager face à un document authentique qui contient peu de choses qu'on comprend et de déployer au maximum ses stratégies de compréhension, v) de s'exprimer à travers une réalisation artistique. (Sur le plan linguistique, ce que nous avons fait, c'est que nous avons choisi quelques actes de parole, requis pour les examens de l'unité A1 qu'il nous a semblé réaliste de travailler d'une façon intégrée dans le cadre du projet.)

- savoir-être : coopératif, responsable, autonome, créatif.

Par la suite, nous avons défini et formulé par écrit les contenus de chaque objectif spécifique pour deux raisons principales. Primo, ceci nous permet de nous faire une idée plus réaliste du volume total, de la cohérence entre les objectifs généraux, spécifiques et les contenus ou les objectifs opérationnels. Secundo, ce référentiel constitue un point de repère pour garantir une programmation réaliste dans le temps et pour éviter d'omettre des points importants. Ici, nous présenterons seulement un exemple, donné à titre indicatif :

Objectif général : se familiariser avec certaines possibilités qu'offrent les nouvelles technologies.

Un des objectifs spécifiques : effectuer une simple recherche documentaire, en français, sur le Net.

Objectifs opérationnels : savoir utiliser quelques annuaires et moteurs francophones, opérer un choix pertinent des mot-clés, définir en quelle langue on

souhaite avoir les résultats, passer d'un site à l'autre, revenir en arrière, imprimer ce qui est intéressant, garder les sites intéressants aux signets.

b. prévision des ressources et des contraintes

Ressources humaines : les élèves, le pilote, le maître-verrier.

Ressources matérielles : livres, autre documentation sur papier, connexion Internet, photocopieuse (bibliothèque de l'école), matériaux pour la fabrication de la rosace (fournis par le maître-verrier).

(Là, il faudrait préciser qu'il est nécessaire pour le professeur de rassembler, de parcourir les ressources documentaires, de toute sorte, qui garantissent un minimum de renseignements pour la conduite du projet et d'en dresser une liste. Cette documentation peut être enrichie, avec l'aide des élèves, au fur et à mesure)

Contraintes budgétaires : 90€ pour la fabrication du vitrail, 30€ pour enrichir la documentation sur papier, 10€ pour des photocopies.

Contraintes temporelles : 20 minutes une fois par semaine pendant le cours, quelques rencontres en dehors des cours, une dizaine d'heures pour le pilote en dehors des cours, le projet s'étalera sur deux mois et finira avant les vacances de Noël.

Pour résumer le reste du contenu du cahier des charges :

- Nous avons dressé une liste détaillée avec les tâches à effectuer et leur répartition.

- L'échéancier indiquait ce que nous étions censés faire lors de chaque séance.

- Les résistances prévues concernaient la démotivation des élèves, le manque de temps de la part du professeur et le manque d'intérêt de la part du maître-verrier.

- Le plan d'évaluation prévoyait l'évaluation formative lors de laquelle, toutes les deux séances, il faudrait compléter une fiche en concertation, en classe. L'évaluation portait sur la procédure, l'échéancier et les objectifs fixés. L'évaluation sommative était prévue pour la fin du projet et concernait également la qualité de la rosace, des enluminures et la présentation du projet. (Bordallo et Ginestet, 1997 : 76)

- Les élèves à tour de rôle étaient chargés de la tenue du carnet de bord et gardaient trace de la durée et du contenu de chaque séance.

3. Mise en œuvre

4. Evaluation

Le projet a été mené à terme, peu ou prou, comme prévu. Les élèves ont exprimé à l'unanimité leur satisfaction par rapport aux objectifs à atteindre, ainsi qu'à la qualité de la rosace et un peu moins à celle des enluminures. Bref, ils ont estimé qu'ils ont beaucoup appris, qu'ils se sont amusés et qu'ils se lanceraient dans une aventure de ce

genre avec plaisir dans l'avenir. Ils ont trouvé également que la programmation était au point sans être fatigante pour eux. Le retour de la part du public (les autres élèves de l'école et les parents) a été très encourageant.. A part l'euphorie générale partagée par l'enseignant également, nous avons pu constater à travers l'évaluation que les objectifs spécifiques ont été atteints à un degré très satisfaisant et que la procédure n'a pas trahi le sens du projet. Par contre, la programmation a été sentie comme trop serrée et stressante par l'enseignant.

5. Bilan

En ce qui concerne les écarts, autrement dit ce qui n'a pas été fait comme prévu dans le cahier des charges, nous citerons les suivants : a) les vingt minutes prévues une fois par semaine sont passées à trente, après les deux premières semaines, quand nous avons constaté lors de l'évaluation que nous avons besoin de plus de temps, b) les dix heures de travail pour le pilote en dehors des cours ont dépassé les trente heures, c) la tenue du carnet de bord et l'évaluation formative prenaient beaucoup plus de temps que prévu, ce que nous avons résolu en allégeant les fiches utilisées à cet effet, d) la séance de dessin de la rosace et celle de la fabrication n'ont pas eu lieu en dehors du cours parce que, même le samedi, les élèves étaient trop chargés et nous avons dû y consacrer deux cours en entier.

Généralement parlant, cette expérience a confirmé les bienfaits préconisés par l'approche théorique du projet. En même temps, nous avons encore constaté le fait que l'investissement en temps et en énergie requis de la part de l'enseignant risque d'être dissuasif.

Le coût est également à prendre en considération. Bien sûr il y a des projets qui sont plus coûteux que d'autres mais de toute façon cette réalité n'est pas à négliger, surtout quand nous savons bien que, d'habitude, plusieurs projets sont conduits en même temps. Ces projets sont souvent présentés dans le cadre d'une fête scolaire qui entraîne un certain coût, également.

Autre conclusion utile était la constatation qu'en fin de compte tous les objectifs généraux ne peuvent pas finir par être déclinés en contenus ou objectifs opérationnels observables, donc évaluables, pendant le déroulement du projet. Par exemple, c'était très difficile de savoir à quel point les élèves étaient en mesure d'apprécier plus le patrimoine culturel de la période abordée et à quel point leurs représentations de la France ont été affinées. Les réponses à ces questions brumeuses sont arrivées en prime. Sept mois plus tard, après être rentrés d'un voyage de l'école à Paris, nous nous sommes rendu compte, en regardant les photos des élèves, que ceux qui avaient participé à ce projet étaient clairement attirés par tout ce qu'ils reconnaissaient, grâce à cette expérience.

Pour ce qui est des représentations, une année plus tard, une élève qui avait participé au projet est venue nous demander la « rosace » réalisée en classe pour la montrer à son école un jour où ils allaient parler de la France, ce qui nous a rendus particulièrement contents et nous a amenés à penser, avec encore plus de conviction, que, malgré toutes les difficultés, le projet pédagogique vaut la chandelle.

Références bibliographiques :

- *Αλαχιώτης Σ., sous la direction de, 2001 a, Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων, Βιβλίο για τον Καθηγητή, Athènes, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.*
- *Αλαχιώτης Σ., sous la direction de, 2001 b, Ανιχνεύοντας το Σήμερα, Προετοιμάζουμε το Αύριο, Πολυθεματικό βιβλίο Γυμνασίου για την ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων, Βιβλίο για τον Καθηγητή, Athènes, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.*
- *Αλαχιώτης Σ., 2002, «Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Athènes, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 5-14.*
- *Αλαχιώτης Σ., 2004 [consulté le 20 octobre 2004], Πρόλογος του Προέδρου του Π.Ι. Καθηγητή Σταμάτη Ν. Αλαχιώτη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, disponible sur : <http://pi-schools.gr>*
- *Barbier J.-M., 1991, Elaboration de projets d'action et planification, Paris, PUF, Coll. «Pédagogie d'aujourd'hui».*
- *Bordallo I., Ginestet J.-P., 1993, Pour une pédagogie du projet, Paris, Hachette, coll. Education*
- *Bérard E., 1991, L'approche communicative. Théories et pratiques, Paris, CLE International, coll. Didactiques des langues étrangères.*
- *Boutinet J.-P., 1993, Psychologies des conduites à projets, Paris, PUF, coll. Que sais-je?*
- *Broch M.-H., 1999, Lyon, Travailler en équipe à un projet pédagogique, Chronique Sociale.*
- *Γαλανοπούλου Α., 2002, «Η Εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-2002», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Athènes, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 271-285*
- *Castellotti V., 2001, La langue maternelle en classe de langue étrangère, Paris, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.*
- *Cristin R., avril 1997, «Le projet pédagogique en Français», FDM, no 288, 24-28.*
- *Gislon C., Jamet M.-C., Gruneberg A., 1999, Bien Joué 1, Méthode de français, Paris, Hachette.*
- *Goleman D., 1995, Η συναισθηματική νοημοσύνη, trad. Papastavrou A., Athènes, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.*
- *Huber M., 1999, Apprendre en projets, Lyon, Chronique Sociale.*
- *Ministère de l'Education Nationale, 1992, Le projet d'école, Paris, CNDP, Hachette, coll. Ecoles.*
- *Moirand S., 1990, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, coll. F.*
- *Obin J.-P., Cros F., 1991, Le projet d'établissement, Paris, Hachette, coll. Education.*

- *Pierrelée M.-D., 1999, Pourquoi nos enfants s'ennuient en classe, Paris, La découverte & Syros.*
- *Pourtois J.-P., Desmet H., 2002, L'éducation postmoderne, Paris, PUF, coll. Éducation et formation.*
- *Resweber J.-P., 1986, éd. 1999, Paris, Les pédagogies nouvelles, PUF, coll. Que sais-je ?*
- *Riout J., Tenne Y., 2002, Paris, Concevoir et animer un projet d'école, Bordas, coll. pédagogies.*
- *Rousseau J.-J., 1762, éd. 1966, Emile ou de l'éducation, Paris, Garnier-Flammarion.*
- *Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002, Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.*

Vassiliki KELLA, Maître de conférences, Université Aristote de Thessalonique

Stéréotypes des apprenants grecs. Comment « les Français » sont-ils perçus ?

Résumé :

Le rapport avec l'Autre et son monde est devenu un sujet incontournable pour la compréhension du monde et de la vie.

L'éducation en général et en particulier l'enseignement des langues étrangères sont un moyen pour former les jeunes aujourd'hui au respect et la compréhension des différences.

Dans cette communication, nous allons tenter l'étude des représentations sociales et des stéréotypes chez les apprenants grecs.

Les questions que nous nous posons tout au long de cette étude sont les suivantes :

- Comment définit-on les stéréotypes ?
- Quelles représentations sur les français et la France sont véhiculées par les élèves grecs ?
- Quelles sont les images que les élèves grecs ont de la France ?

Nous considérons que les stéréotypes sont des conceptions figées ou des représentations collectives. Ils ne font pas partie de la matière linguistique mais ils sont diffus dans le discours. Ils peuvent aussi régler le comportement des interlocuteurs. Nous soutenons l'idée que ces éléments sont des représentations symboliques ou des symbolisations.

Mots clefs :

stéréotypes – représentations sociales – langue française – apprenants – conceptions figées – enseignement secondaire – culture – civilisation – pédagogie interculturelle.

Étant en contact avec des apprenants déçus de l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire et étant donné le déclin général que l'enseignement du F.L.E. connaît en Grèce, nous nous sommes interrogés sur l'image que les apprenants ont de la Langue Française ainsi que de la façon dont elle est perçue et représentée dans l'esprit des élèves grecs.

Dans cette communication, nous allons tenter l'étude des éléments véhiculés dans le discours comme les stéréotypes ou les croyances qui ont un poids spécifique dans la mise en scène discursive.

À partir des questions qui se posent tout au long de ce travail nous pourrions identifier les images que les apprenants grecs ont de la France, des français et de la langue française puisque la langue est imprégnée de tous ces éléments.

Le statut du français langue étrangère en Grèce

Le Français est resté pendant longtemps la langue étrangère la plus pratiquée en Grèce. Mais pour des raisons politico-économiques diverses, il a récemment perdu du terrain au profit de l'anglais et de l'allemand.

Depuis 1994 on pourrait considérer que l'anglais domine véritablement par rapport au français et à l'allemand qui représente la deuxième langue étrangère. Le français détient une place secondaire par rapport à l'anglais qui est devenu de façon durable la première langue étrangère.

Stéréotypes

Les stéréotypes sont des images que l'on a de son propre groupe national – des auto-stéréotypes – ou auto-images (Abdallah-Pretcheille M. 1986 p. 84) ou des autres groupes nationaux – des hétéro-stéréotypes – ou hétéro-images.

La catégorisation est à la base du stéréotype. Elle donne la possibilité d'identifier rapidement un objet donné en l'introduisant dans une classe, dans un groupe. Quand nous percevons un objet ou une personne quelconque nous avons la tendance de les placer dans une catégorie familière. Nous avons l'intention de lui attribuer toutes les caractéristiques stéréotypées de notre propre culture. C'est de cette façon que nos jugements sur l'Autre tendent à être stéréotypés. (Abdallah-Pretcheille M. 1986 p. 123).

En utilisant le stéréotype, on généralise et de cette façon la réalité devient plus simple. Stéréotyper, c'est utiliser le même concept afin de déterminer les éléments d'une catégorie.

Les stéréotypes, qui sont la répercussion des rapports sociaux, se construisent lentement dans et par les pratiques concrètes dont la présence dans le stéréotype n'est que « la trace d'un passé gommé de la mémoire collective » (Prugnaud J. 1993 p. 60). Il s'ensuit que la part individuelle dans la formation stéréotypique est quasiment nulle. Il

s'agit du degré zéro de l'apport de l'expérience personnelle dans les stéréotypes. Leur continuité est l'affaire d'un apprentissage au cours de la socialisation (Percheron A. 1993). Le temps fort de cet apprentissage des stéréotypes se situe surtout lors de l'acquisition du vocabulaire (Percheron A. 1993 p. 49 et suiv.) et à la transmission des systèmes de valeurs entre parents et enfants (Percheron A. 1993 p. 111 et suiv.).

Nous entendons alors les stéréotypes comme « un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, propres à un groupe de personnes » (Yzerbyt V., Schadron G. 1994 p. 129). Cette définition écarte la variation individuelle et elle instaure une sorte d'encadrement de la perception à l'égard du monde, physique et social. Il s'agit d'une connaissance répertoriée contenue dans une catégorisation fixe et préétablie (Crocker J., Fiske S.T., Taylor S.E. 1984 p. 200).

Du coup, le monde devient moins hasardeux, mais en même temps, on suppose qu'il est préorganisé selon une conception de la division du travail linguistique (Putnam H. 1975 p. 218 et suiv.). Elle sous-entend qu'une petite communauté d'experts détient le « critère » qui peut déterminer l'extension correcte du sens d'un mot (d'un nom ou d'autres parties du langage) (Putnam H. 1975 p. 160). Le reste de la communauté (les non-experts) ont seulement accès à la partie stéréotypique du sens (Putnam H. 1975 p. 219). Il est intéressant de signaler que H. Putnam, dont la thèse réaliste s'inscrit à l'opposé des positions psychologisantes relatives au sens (Johnson-Laird P.N. 1983 p. 191), introduit l'idée de la parcellisation sociale du sens d'un mot. En effet, il prétend que les différents sous-groupes d'une communauté détiennent une partie du sens d'un mot. Ainsi, le sens complet d'un mot se constitue seulement collectivement. Dans une société d'experts et de non-experts la description du sens d'un mot se constitue en fonction de quatre composantes : les marqueurs syntactiques, les marqueurs sémantiques, les stéréotypes et l'extension.

La conception des stéréotypes de H. Putnam, fondée sur le membre (représentant) normal d'une classe, peut se confondre, selon G. Kleiber (1990 p. 9), à la fois, avec la conception de la catégorisation fondée sur le prototype¹ (Rosch E. 1978 p. 29) qui tient compte du meilleur élément (ou instance) d'une catégorie, et avec le concept de *ressemblance de famille* de L. Wittgenstein (1961). Ces trois concepts, qui sont plus ou moins liés au domaine cognitif, essaient d'expliquer les similitudes au niveau de la perception, ainsi que les comportements des êtres humains.

Ainsi, comme le remarquent V. Yzerbyt et G. Schadron (1994 p. 145-146), les stéréotypes peuvent se perpétuer « parce qu'ils fournissent les prémisses sur lesquelles nous basons notre comportement ». Cette continuité de la mise en œuvre des

¹ Pour un résumé critique de l'attribution sociale du sens formulé par H. Putnam : Eikmeyer H.J. (1988 p. 227-230), Johnson-Laird P.N. (1983 p. 191-195), Reboul A. (1994 « Pragmatique et référence... » p. 172).

stéréotypes, que d'aucuns qualifient d'automatique (minimisation d'efforts) (Gilbert D.T., Pelham B.W. et Krull D.S. 1988 p. 738), est due aussi à leur capacité d'une meilleure mémorisation de l'information (Macrae C.N., Hewstone M. et Griffiths R.J. 1993 p. 85).

Par conséquent, les stéréotypes peuvent être utilisés par le sujet parlant en tant que stratégie pour faciliter chez l'interlocuteur une « évaluation orientée » (Duncan S.L. 1976 p. 591). Les stéréotypes² bien ancrés sont les sources de l'inférence du sujet interprétant (Pendry L.F., Macrae C.N. et Hewstone M. 1994 p. 185) surtout dans des situations peu connues (Gumperz J. 1989 p. 39).

Afin d'aborder cette étude, nous avons fait l'hypothèse que chaque type de communication met en œuvre des éléments comme les stéréotypes et les représentations sociales. Nous considérons que les stéréotypes qui sont des conceptions figées ou des représentations collectives ne font pas partie de la matière linguistique mais ils sont diffusés dans le discours. Ils peuvent régler et orienter le comportement des locuteurs. Chaque société « définit les vérités qu'elle tolère » (Balandier G. 1992 p. 68) en fonction de ses exigences et de sa constitution.

Étant donné que le locuteur veut agir sur son allocutaire dans le cadre d'un échange qui comporte ses règles propres, nous estimons que les stéréotypes font partie de ces règles.

Ces « pictures in our heads » (Lippman W. cité par Amossy R. 1991 p. 26) peuvent avoir un impact important sur l'interaction, d'autant plus que notre mémoire détient une connaissance événementielle des activités stéréotypées (Johnson-Laird P.N. 1983 p. 371, Schank R.C. 1980 p. 245).

Nous avons mené aussi une double réflexion qui portera d'une part sur l'importance de la civilisation et de son rôle quant à la diffusion des stéréotypes chez les apprenants au sein du cours du F.L.E., et d'autre part, sur la pédagogie interculturelle et sur le rôle fondamental du regard d'Autrui.

Les questions que nous nous posons sont :

Comment « les français » sont-ils perçus ? De quels stéréotypes font usage les apprenants grecs ? Peut-on prétendre que l'usage de ces éléments dans le discours est une stratégie d'influence ? Comment les stéréotypes sont-ils utilisés ?

Ces éléments jouent un rôle très important dans la construction du projet de parole des sujets parlants qui prennent part à cet échange.

² Pourtant, les recherches dans le domaine du traitement de l'information ont démontré les limites des stéréotypes dans plusieurs situations (Yzerbyt V. Schadron G. 1994 p. 159). Il demeure néanmoins indéniable que, même relativisée, l'utilisation stéréotypique ou ritualisée (Goffman E.) dans le discours détient une place importante et elle s'inscrit dans le domaine stratégique de la quête de crédibilité du locuteur dans une situation de communication donnée.

Tout au long d'un échange les locuteurs agissent sur leurs partenaires. Pourtant, il faut avouer qu'il existe une certaine image de la langue dans l'esprit des locuteurs qui exercent une influence mutuelle l'un sur l'autre.

On considère que ces facteurs sont susceptibles d'avoir un impact dans la constitution des rapports entre les partenaires de l'acte langagier. Le sujet parlant communique avec ses interlocuteurs et agit sur eux, en se fondant aussi sur des stéréotypes, des représentations supposées partagées et des croyances communes. Il ne faut quand même pas oublier que par son discours le locuteur s'efforce d'imposer ses représentations, ses formulations et d'orienter une certaine action (Charaudeau P., Maingueneau D. 2002 p. 505). À travers la culture nous signifions, nous agissons, nous nous engageons.

La recherche – Méthodologie et objectifs – Le questionnaire

L'objectif de la recherche étant d'identifier les stéréotypes des apprenants grecs, de 14 ans à 17 ans, nous avons eu recours à un questionnaire.

Nous avons d'abord défini l'objet par rapport auquel des questions se posent à un ensemble de personnes choisies dans ce but : « Les représentations des apprenants grecs sur la France, les français et la langue française ». La recherche s'effectue par une série d'objectifs en relation avec la population étudiée. On a alors fait des hypothèses de travail que l'on va vérifier. Notre hypothèse de travail est que les apprenants grecs ont des représentations et des stéréotypes négatifs sur la France, sur les Français et la langue française. Nous avons déterminé l'échantillon qui est l'ensemble des personnes questionnées. Il constitue une partie d'une population plus vaste que l'on appelle « population-mère ».

Le choix de l'école a été fait selon des critères concernant la situation spatiale et le milieu social. Le collège avec lequel nous avons pris contact est le collège et le lycée d'Ambelonas aux environs de la ville de Larissa, petite ville réputée pour l'aisance économique des habitants. Le nombre des apprenants – interrogés est de 89. Notre questionnaire est un questionnaire structuré où alternent des questions fermées et ouvertes.

Le recours au traitement informatique était indispensable pour une analyse satisfaisante des informations recueillies et au décompte méthodique de tous les questionnaires, tâche trop délicate et trop complexe pour être réalisée sans l'aide de l'ordinateur. Le logiciel Excel a été utilisé pour le traitement des informations.

Analyse du questionnaire – Résultats de l'enquête

Nous avons essayé d'analyser les stéréotypes de ce public de façon détaillée. Nous considérons que notre échantillon ne concerne qu'une tranche limitée d'âge.

Afin de faire nos constatations nous avons regroupé les sous-questions de ce questionnaire. Nous avons alors remarqué que les termes les plus souvent utilisés concernent la Tour Eiffel et Paris étant donné qu'il s'agit des termes les plus « forts ».

Des représentations moins « fortes » concernent des monuments, des régions et des curiosités de la France ou des stéréotypes concernant la mode, les sports, les produits typiquement français, des marques de certains produits. Certaines représentations sont relatives aussi à des notions abstraites comme la démocratie, l'aristocratie, la culture, le romantisme, les voyages etc.

Quant aux représentations des apprenants grecs par rapport aux français (le peuple, les gens), elles se concrétisent d'une part par des termes positifs comme : l'élégance, la gentillesse, la culture, l'aristocratie, l'amitié, les belles femmes, les bons cuisiniers, et d'autre part par des termes négatifs : chauvins, snobs, efféminés, racistes, froids, sales.

Quant aux questions sur l'image de la France, la plupart des réponses affirment que la France est un beau pays (95,54 %), un pays moderne (89,51 %), un pays de liberté (83,25 %), un pays cosmopolite (92,17 %), un pays dont la culture est internationale (75,19 %), un pays où la nourriture joue un rôle très important (71,51 %) et dont l'événement le plus important est la Révolution de 1789 (83,48 %).

Quant aux questions qui concernent l'image des français, les tendances montrent que, selon les apprenants grecs, les français aiment les étrangers (68,58 %), les français sont conservateurs (67,12 %) ; ils ne parlent ni apprennent l'anglais (74,54 %), ils sont élégants (79,42 %) et ils connaissent le savoir-vivre (78,32 %).

Dans la catégorie des réponses à la question « Écris 3 acteurs, chanteurs, hommes politiques, écrivains/poètes, athlètes, savants français, 3 monuments français, 3 villes françaises, 3 symboles/ produits que tu as vus en Grèce et qui sont en relation avec la France et ses habitants », les noms des acteurs cités fréquemment sont : Depardieu, Belmondo, Bardot, Van Dame (qui n'est pas français), MC Solaar, Jarre, Paradis, Piaf, Dion (elle n'est pas française), Dassan et Montand. Les noms V. Hugo et Prévert sont également souvent cités.

Nous avons aussi constaté un fort pourcentage par rapport aux noms suivants : Lavoisier, Eiffel, Louvre, Notre Dame de Paris, Lyon, Marseille. À la dernière sous-question, les termes utilisés le plus souvent sont : parfum, mode, champagne, Renault, vins, fromages, croissants, Peugeot, roquefort etc. À la question abordant l'opinion des élèves sur le manuel du français à l'école, le terme « assez » enregistre 45 % des apprenants. À la question¹ « Est-ce que tu trouves intéressant le cours de français à

¹ A la question « tu as voyagé en France ? » notre public prend ses distances par rapport aux voyages en France puisqu'à 88,73% n'y a jamais été. Les apprenants ont un peu voyagé à l'étranger (39,33%) mais comme on l'a déjà constaté, la France a rarement figuré parmi leurs destinations.

l'école ? » 45% des élèves disent qu'ils le trouvent « assez » intéressant. À la question¹ portant sur l'utilisation de la langue française en dehors de l'école, 41,57% des apprenants ont prétendu qu'ils ne l'utilisent jamais en dehors de l'école et 43,82% ont répondu qu'ils l'utilisent peu. 73,03% des apprenants grecs ne parlent jamais français en famille ; seule une minorité 1,12% l'utilise fréquemment. À la question² « quels facteurs, selon toi, ont déterminé ta relation avec la langue française ? », le facteur déterminant du choix du français résidait dans l'école elle-même pour 48,52% des apprenants.

Les stéréotypes des apprenants grecs au service de l'enseignement de la civilisation – Vers une pédagogie interculturelle

Les apprenants grecs ont déjà une représentation a priori de la France et de sa civilisation. En abordant les stéréotypes, les apprenants se penchent non seulement sur la culture étrangère, mais aussi sur leur propre culture maternelle car on ne peut voir véritablement que par contraste ; c'est le seul moyen d'échapper « au solipsisme ethnologique » (Porcher L. 1986 p. 86), à savoir à l'ethnocentrisme. L'enseignement de la civilisation ne pourrait donc être que comparatif. Nous voudrions ajouter qu'il est quand même méthodologiquement nécessaire d'utiliser des catégories analogues de classement. On doit examiner ce phénomène, par exemple en rendant compte du mécanisme de son fonctionnement et de son rôle dans les deux sociétés et cultures, la culture-cible et la culture-maternelle. L'enseignement de la civilisation devrait également constituer la base d'une analyse des stéréotypes des apprenants. Mais il est impératif pour l'enseignant de les étudier afin de les situer pour les apprenants, comme stéréotypes, c'est-à-dire qu'il doit définir le caractère figé, non représentatif du stéréotype ; en plus, la règle d'or consisterait à ne pas considérer les élèves comme des têtes vides à remplir, de ne pas associer absence de compétence linguistique et virginité culturelle (Zarate G. 1986 p. 135). Il s'agit donc d'établir le bon usage pédagogique de ces stéréotypes, c'est-à-dire d'en faire comprendre et d'en utiliser à la fois la justesse et l'insuffisance. Plutôt que des opinions des pédagogues, on doit partir de celles des apprenants, qui sont non seulement les usagers de l'enseignement mais les destinataires. Nous devons essayer de nous fonder d'abord sur les attributs symboliques attachés au pays dont nous étudions la langue et tels qu'ils circulent dans le pays d'apprentissage.

¹ Aux questions « lis-tu des livres en français ? » et « tu regardes à la télé du sport français ? », nous avons constaté un refus quant à la lecture des livres français. Effectivement 65,17% des apprenants ne lisent jamais de livres français.

² La majorité des élèves (72,88%) n'a pas de titres en français. 62,80% des apprenants juge la langue française comme « une langue belle que j'aime prononcer ». A la question « quelle possibilité, tu crois, que la langue française te donne ? », la première option relative à « la possibilité de trouver un travail » a concerné 38% des réponses. Dans 8% des cas notre public a refusé l'utilité de la langue française. On a constaté qu'il n'y a pas de langue concurrente de l'anglais.

Pour communiquer, il n'est pas suffisant d'avoir des connaissances sur la « réalité culturelle » de l'Autre. Nous devons développer une compétence pragmatique qui permet de saisir « la culturalité » (Abdallah-Preteuille M., Porcher L. 2001 pp. 72-73).

La classe de français est pour les apprenants grecs le moment le plus intensif où ils ont à se confronter avec la culture française dans un cours. L'enseignant symbolise, aux yeux des apprenants, l'ensemble des contenus culturels de la langue qu'ils apprennent. Il devient automatiquement le « médiateur de plein droit » dans une classe de F.L.E. L'objectif d'un cours F.L.E. est de faire reconnaître aux apprenants la complexité, la diversité, le caractère dynamique d'une culture, de faire accepter ses contradictions et ses différences.

Il nous faut des matériaux variés, mais bien souvent condamnés à une vie éphémère, surtout en ce qui concerne la vie contemporaine. Il serait souhaitable de créer des banques de documents authentiques, des médiathèques et des centres de ressources. La sélection du matériel proposé en classe doit être choisi sur les critères de pertinence, d'exploitabilité et de performativité (De Carlo M. 1998 p. 57).

La contribution de la pragmatique à l'enseignement de la culture

La pragmatique étant une linguistique du discours elle ouvre la porte à l'étude de ce qui n'est pas dit, à savoir de l'implicite. Aujourd'hui on admet que le langage n'est pas seulement un instrument de communication. C'est aussi un ordre symbolique où les représentations, les valeurs et les pratiques sociales trouvent leurs fondements. Les représentations et les stéréotypes, à travers lesquels une société construit sa vision du monde et son identité résident dans le langage. Le langage est ainsi l'agent fondamental de la socialisation de l'individu et de son intégration à la culture¹. Mais la culture² elle-même n'est pas extérieure à l'ordre du discours. Le langage ne se contente pas de mettre des noms sur des objets physiques et culturels. Il est le champ où ces objets sont produits comme représentations sociales. Langage et représentation sont des dimensions sur lesquelles s'édifient les identités collectives. Car, c'est dans le discours que le groupe trouve une formulation de son unité et une image de son identité, par différenciation avec d'autres groupes (Ladmiral J.R. et Lipiansky E.M. 1989 p. 95).

¹ Si au terme « culture » on reconnaît « l'ensemble des caractéristiques extra-corporelles – extra-biologiques et des comportements de l'homme en tant qu'être social » (il s'agit de notre traduction) (Tsitsipis L. 1995 p. 18), la préparation de nouveaux citoyens européens consiste à « enseigner » : a) à apprendre à vivre avec les autres, b) à évaluer les différences de l'autre culture et d'en profiter, c) à respecter les divergences des autres nations, d) à relativiser la vérité et la réalité afin de mieux pouvoir connaître et estimer leur culture.

² On pourrait citer maintes définitions du mot « culture ». Une culture peut être définie des représentations qu'elle propose ou qu'elle impose à ses membres. Les anthropologues définissent le sens de « culture » comme l'ensemble des connaissances disponibles dans le cadre d'un groupe donné. Pour nous, la culture constitue l'ensemble des expressions de la vie, à savoir les croyances, les pratiques quotidiennes, les coutumes, la langue, les institutions, la religion, l'art, le droit etc. C'est une totalité complexe qui détermine la relation des hommes aux choses.

S'appuyer au départ sur des stéréotypes permet de s'attacher à la dimension sociologique et pragmatique des cultures. Cette approche situe l'enseignement davantage au niveau des besoins des apprenants³, *a contrario* d'un enseignement traditionnel de la culture. Dans une perspective pragmatique, on pourrait prétendre qu'on utilise la culture pour signifier quelque chose, pour dire, pour se dire, pour agir.

Évaluation – Conclusion

Dans un univers qui se réduit de jour en jour, du fait de la rapidité et de l'extension des moyens de communication⁴ on s'interroge sur le rôle éducatif de la didactique des langues.

Nous devons signaler que les représentations des apprenants du français langue étrangère changent sans cesse. Les stéréotypes ne sont jamais fixes dans le temps car l'actualité et la réalité influencent les opinions, les idées et les attitudes d'un groupe.

Les apprenants grecs sont « envahis » de certaines images concernant la France, les français et la langue française pendant leur scolarisation ou même avant leur premier contact avec le français. Nous concevons les stéréotypes comme des éléments de doxa sans lesquels « aucune opération de catégorisation ou de généralisation ne serait possible, mais encore aucune construction d'identité et aucune relation à l'autre ne pourrait s'élaborer » (Amossy R. 2000 p. 110).

Nous avons observé également que « les objets susceptibles d'emblématisation, de fossilisation, les représentations de la francité » (Boyer H. 1995 p. 43) sont très variés. Ce sont d'abord des personnages mythiques, des monuments, les grandes villes de France, des biens de consommation, les traditions françaises (gastronomie, cuisine, vins, parfums) et en même temps, une certaine image de la langue française (belle langue, prononciation unique etc.). Cette observation montre que la vision de la France, le plus souvent réduite à Paris, était celle d'un Paris classique. Il ressort par ailleurs, que les apprenants connaissent la France par ses biens de consommation et l'image de marque attachée à ceux-ci. Aussi la vie politique, les personnalités politiques ont-elles souvent été citées.

Les résultats du questionnaire constituent « un thésaurus de stéréotypies » (Dufays J.L. 1997 p. 321) indubitablement utile pour l'enseignant du français ou même la famille des apprenants vers une démarche ou un enseignement interculturel. Nous allons achever cette communication en posant un certain nombre de questions : est-il facile de faire changer ces « images de l'autre » qui circulent dans une communauté donnée ? Le rôle des mass-médias n'est-il pas déterminant dans l'image qu'elles véhiculent ? En

³ L'apprenant ayant une compétence socioculturelle est capable d'identifier des situations culturelles différentes ainsi que d'interpréter des relations entre deux systèmes de référence et deux identités culturelles.

⁴ Les médias contribuent à fabriquer les mentalités et engendrent des manières inédites de pensée.

faisant changer les stéréotypes négatifs sur les français, ne fait-on pas évoluer notre argumentation sur eux ? En faisant intervenir sur les normes, nous faisons modifier / changer nos « représentations imaginaires schématiques d'un groupe » (Mucchielli A. 2000 p. 108).

En conclusion, lorsqu'un stéréotype est évalué de façon positive, il peut être rapidement et facilement adopté par une communauté linguistique donnée. Lorsqu'un apprenant a une vision négative d'une culture, il se construit inconsciemment une barrière cognitive qui peut bloquer l'acquisition de nouveaux savoirs. On doit alors abattre cette barrière afin de l'aider à aborder la culture. Dans un milieu où les divergences culturelles font naître des conflits et où elles se transforment en champs d'exercice de pouvoir, la tâche de l'enseignant est médiatrice et son objectif consiste à trouver des moyens de traiter ces divergences, étant donné que sa responsabilité comme garant de l'existence culturelle de chacun est grande. Nous devons privilégier un enseignement des Langues centré sur l'Autre et axé sur les différentes situations qui comportent l'Autre.

Bibliographie :

Ouvrages

- Abdallah-Pretcheille M., Porcher L. 2001 *Éducation et communication interculturelle*, Paris, P.U.F.
- Abdallah-Pretcheille M. 1986 *Vers une pédagogie interculturelle* Paris, INRP
- Amossy R. 1991 *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan
- Amossy R. 2000 *L'argumentation dans le discours*, Paris, Nathan Université
- Balandier G. 1992 *Le pouvoir sur scènes*, Paris, Balland
- Charaudeau P., Maingueneau D. 2002 *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris, Seuil
- De Carlo M. 1998 *L'interculturel*, Paris, CLE International
- Gumperz J. 1989 *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit
- Johnson-Laird P.N. 1983 *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*, Cambridge, CUP
- Kleiber G. 1990 *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*, Paris, P.U.F.
- Admiral J.R., Lipiansky E.M. 1989 *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin
- Mucchielli A. 2000 *L'art d'influencer*, Paris, Armand Colin
- Percheron A. 1993 *La socialisation politique*, Paris, Armand Colin
- Porcher L. 1986 *La civilisation*, Paris, CLE International
- Putnam H. 1975 *Mind, Language and Reality, Philosophical Papers 2*, Cambridge, C.U.P.
- Τσιτσιπής Α. 1995 *Ανθρωπολογία της γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg
- Zarate G. 1986 *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hatier

- Wittgenstein L. 1961 *Tractatus logico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard

Articles

- Abdallah-Pretcheille M. 1986, *Approche interculturelle de l'enseignement des Civilisations, La civilisation*, Paris, CLE International, 71-87
- Boyer H. avril 1995 *De la compétence ethno socioculturelle*, *Le Français dans le monde*, no 272, 41-44
- Crocker J., Fiske S.T., Taylor S.E. 1984 *Schematic bases of belief change in Eiser J.R. (ed) Attitudinal Judgment*, New York, Springer-Verlag, 197-226
- Dufays J.L. juillet-septembre 1997, *Stéréotypes et didactique du français : histoire et état d'une problématique*, *Études de Linguistique Appliquée*, no 107, Paris, Didier érudition, 315-328
- Duncan S.L. 1976 *Differential social perception and attribution of intergroup violence : Testing the lower limits of stereotyping of blacks*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 590-598
- Gilbert D.T., Pelham B.W., Krull D.S. 1988 *On Cognitive busyness : When person perceiver meets persons perceived*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 733-740
- Macrae C.N., Hewstone M., Griffiths R.J. 1993 *Processing load and memory for stereotype-based information*, *European Journal of Social Psychology*, 23, 76-87
- Pendry L.F., Macrae C.N., Hewstone M. 1994 *Réflexions sur autrui : une approche sociocognitive in Moscovici S. (sous la dir.) Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan Université, 181-207
- Prugnaud J. 1993 *De la femme fatale fin-de-siècle à la vamp : apparition d'un stéréotype*, in Plantin C. (sous la dir.) *Lieux communs. Topoi, stéréotypes, clichés*, Paris, Kimé, 60-69
- Rosch E. 1978 *Principles of Categorization in Rosch E. & Lloyd B. (eds) Cognition and Categorization*, Hillsdale, Laurence Erlbaun Association, 27-48
- Schank R.C. 1980 *Language and memory*, *Cognitive Science*, 4, 243-284
- Yzerbyt V., Schadron G. 1994 *Stéréotypes et jugement social in Bourhis R.Y., Leyens J.P. Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Mardaga, 127-160

Catherine KIYITSIOGLOU-VLACHOU, Conseillère pédagogique

Quelle(s) approche(s) pour quel(s) enseignant(s) ?

Résumé :

Admettre une diversité linguistique et culturelle des élèves au sein de la classe, ce n'est pas prôner une école égalitaire, les besoins de chacun n'étant pas identiques, c'est accepter, comme des principes élémentaires, des pratiques pédagogiques variées et spécifiques, des pratiques différentes en fonction des objectifs pédagogiques visés et en fonction de la personnalité et des besoins des apprenants. En d'autres termes, c'est accepter de différencier l'enseignement, d'offrir un enseignement individualisé qui permettrait aux apprenants, aussi divers soient-ils, de suivre un des chemins qui leur soient propres.

A partir de cette thèse, on tentera de cerner la problématique de la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée pour un public hétérogène. Parallèlement, on s'interrogera sur le rôle de l'enseignant de FLE et les rapports qui s'établissent entre cette hétérogénéité et la formation reçue.

Mots-clés :

Enseignement individualisé, approche/pédagogie différenciée, multilinguisme, multiculturalisme, plurilinguisme, pluriculturalisme, public hétérogène, formation continue, diversité linguistique et culturelle.

1. Introduction

Ces dernières années, on est passé du principe de l'égalité d'accès de tous les élèves à l'enseignement, à la nécessité d'optimiser leurs chances de réussite, d'où la problématique avouée sur la nature des difficultés rencontrées, voire un public hétéroglotte et hétéroculturel, et sur la recherche de solutions adaptées, telles que l'enseignement individualisé et l'approche /pédagogie différenciée. C'est une autre conception de l'enseignement qui s'ébauche. Avant, dans la même école pour tous, on

enseignait la même chose, de la même façon, à tous les élèves. A cette école monolithique, il faut substituer une école adaptative où on continue d'enseigner la même chose pour tous, mais en variant les procédures et les pratiques tout en prenant en compte les conditions appropriées. Désormais, c'est à l'enseignant de s'adapter aux apprenants et non l'inverse. Une véritable révolution.

Cet article est développé dans une intention précise : tracer une formation continue des enseignants de FLE pour la rendre cohérente avec la situation telle qu'elle se présente, à l'heure actuelle, dans le système éducatif grec et l'adapter à des conditions de travail en évolution. Il s'agit d'une formation continue qui, portant sur la sensibilisation aux notions du multilinguisme-multiculturalisme ainsi qu'à celles du plurilinguisme-pluriculturalisme, sur l'émergence des compétences liées à l'évolution de la didactique-didactologie et à l'évolution des programmes d'études, pourra permettre à l'enseignant de faire face à la diversité linguistique et culturelle, présente dans les établissements scolaires et due à la mobilité des populations, surtout pour des raisons économiques.

Les réflexions développées, par la suite, s'appuient sur les résultats d'une enquête réalisée auprès des Directeurs administratifs de l'enseignement du secondaire en juillet 2004.

2. La politique éducative en matière de langues étrangères dans l'Union Européenne

La gestion de la diversité linguistique et culturelle au sein de l'Union Européenne (U.E.) requiert, tant au niveau national que supranational, la planification d'une éducation cohérente qui pourra plaider en faveur d'un multilinguisme et d'un multiculturalisme. En outre, cette gestion demande la mise en place d'une politique éducative en matière de langues étrangères, capable de sauvegarder le patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle dans l'U.E., tout en favorisant la « productivité » de l'apprentissage des langues étrangères dans les institutions éducatives des pays-membres, en élaborant des programmes d'études et des curricula répondant aux nouveaux besoins du citoyen européen plurilingue et pluriculturel, et en visant une formation appropriée des enseignants.

Le Conseil de l'Europe définit la diversité linguistique d'après deux concepts : le « multilinguisme » et le « plurilinguisme » :

« le multilinguisme renvoie à la présence dans une zone géographique déterminée, qu'elle soit limitée ou étendue, à l'existence de plus d'une variété de langues c'est-à-dire de façon de parler d'un groupe social reconnue officiellement ou pas comme langue ; dans une telle zone géographique, certains individus peuvent être monolingues et ne parler que leur propre variété de langue ;

le plurilinguisme envisage les langues non comme des objets mais du point de vue de ceux qui les parlent. Il renvoie au répertoire des variétés de langue que des nombreux individus utilisent, et, en conséquence, est le contraire du monolinguisme ; il comprend la variété de langue appelée Langue Maternelle ou Première Langue et toute autre langue ou variété de langues quel que soit leur nombre. Ainsi, dans des aires géographiques multilingues, certains locuteurs sont quasi monolingues et d'autres plurilingues ».

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Version de synthèse, p. 8.

En d'autres termes, le plurilinguisme couvre l'ensemble du répertoire linguistique d'un individu, y compris sa langue maternelle ou première langue, et évolue tout au long de la vie : les locuteurs peuvent apprendre de nouvelles langues pour tels ou tels besoins ou dans différents buts.

3. Etats des lieux

Partant du principe que les enseignants de FLE maîtrisent les savoirs/les connaissances linguistiques et les savoir-faire /les capacités langagières à enseigner, qu'ils sont capables d'assurer des cours et, par conséquent, de porter une évaluation, on devra ajouter, dans un esprit plus synthétique, que la tâche de l'enseignant consiste également à gérer la progression des apprentissages et à impliquer tous ses élèves dans leurs apprentissages et leur travail. Autrement dit, pour que chaque élève atteigne les objectifs fixés, il convient de le placer dans une situation d'apprentissage optimale pour lui ; à savoir, un apprentissage qui doit avoir du sens, qui doit le mobiliser et le motiver, qui doit le concerner.

Or, bien que l'on constate un accord sur ces évidences, une certaine idée abstraite y demeure, une idée qui peut cacher des divergences quant à la façon de s'y prendre. Prenons un exemple : assurer un cours, cela consiste à : pratiquer un enseignement frontal, faire régulièrement des contrôles oraux et/ou écrits et mettre en garde les élèves en difficulté ; voici, en gros, une façon assez classique et traditionnelle de gérer la progression des apprentissages. Pratiquer une évaluation formative, un soutien intégré pour éviter que les écarts ne se creusent, est une autre façon plus novatrice d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail. Par ailleurs, tous ces points théoriques et cette approche, cette gestion concernent un public homoglotte et homoculturel, un public qui partage la même langue maternelle, la même culture et dont, éventuellement, la seule différenciation demeure son niveau de connaissance en langue cible. Mais, peut-on pratiquer la même pédagogie, établir les mêmes techniques, élaborer les mêmes stratégies et porter la même évaluation avec un public hétérogène,

dont un nombre considérable se trouve en difficulté et ne maîtrise pas suffisamment la langue de scolarisation, à savoir la langue grecque ? Pour corroborer nos propos, on se réfère à Aristote, disant que « *la plus grande iniquité, c'est de se comporter de manière égale envers des êtres inégaux* ».

4. Les résultats de l'enquête

Notre dessein est d'esquisser un plan de formation continue focalisée sur une formation holistique, une formation capable de répondre aux besoins actuels des enseignants, une formation en mesure de leur faire développer des compétences appropriées pour qu'ils puissent assurer un enseignement individualisé à un public hétéroglotte et hétéroculturel, et appliquer, pratiquer, établir une approche/pédagogie différenciée dans une classe hétérogène. A cet effet, nous nous sommes appuyés sur une enquête dont les résultats pourront soutenir nos réflexions. Notre enquête vise à repérer la diversité linguistique et culturelle dans le premier cycle du secondaire, à savoir dans les collèges, et concerne quatre préfectures du pays : celles du Pirée, de l'Argolide, du Dodécaneèse et de Corinthe.

L'enquête est réalisée auprès des Directeurs administratifs de l'enseignement secondaire des régions géographiques en question et couvre la totalité des collèges, soit 163 établissements. Les questions ont été posées par écrit au mois de juillet 2004, et les réponses nous sont parvenues également par écrit, après un laps de temps de trois mois. Les données se réfèrent à l'année scolaire 2003-04. La langue utilisée était le grec. Les questions posées étaient les suivantes :

1. Quel est l'effectif des élèves pour chaque collège de votre circonscription ?
2. Quel est le nombre d'élèves étrangers qui fréquentent les collèges en question ?
3. De quel pays sont-ils originaires ?
4. Les élèves étrangers ont-ils terminé l'école primaire en Grèce ?
5. Ont-ils suivi les trois dernières classes du primaire en Grèce ?
6. Viennent-ils d'entamer leurs études en Grèce ?

Après avoir dépouillé les questionnaires, nous sommes en mesure de présenter les réponses sous forme de pourcentage.

Les réponses des deux premières questions se présentent dans le tableau 1.

Tableau 1

	Nombre de gymnases	Effectif des élèves	Nombre d'élèves grecs	Nombre d'élèves étrangers	Pourcentage d'élèves étrangers
Le Pirée	75	15.814	13.887	1.927	12,2

Argolide	17	2.911	2.622	289	9,9
Dodécannèse	44	6.693	6.173	520	7,8
Corinthe	27	3.866	3.294	572	14,8
Total	163	29.284	25.976	3.308	11,3

Le nombre d'élèves étrangers se réfère à la totalité des collèges, alors qu'il y a des classes où le nombre d'élèves étrangers varie essentiellement.¹

Pour ce qui est du pays d'origine, plusieurs pays, outre ceux qui figurent sur le tableau 2, sont représentés, mais comme le nombre d'élèves est peu élevé, nous avons décidé de l'incorporer dans la colonne dite « Autres pays ». ² D'après les données, on peut constater une forte diversité linguistique et culturelle présente dans les classes des régions en question.

Tableau 2

	Albanie 7,6%	Bulgarie 1,3%	Géorgie 0,8%	Russie 7,1%	Ukraine 1,2%	Autres pays
Le Pirée	1.470	26	14	135	24	248
Argolide	177	25	13	6	19	49
Dodécannèse	341	32	13	13	13	108
Corinthe	502	8	5	2	11	44

Les résultats du 3^e volet des questions sont très révélateurs : un nombre d'élèves étrangers, un nombre que l'on ne peut pas ignorer, mais, que l'on devra, au contraire, prendre en considération, vient de commencer des études en milieu institutionnel en Grèce. Cette constatation mérite réflexions.

Tableau 3

	Ont terminé le primaire en Grèce	Ont suivi les trois dernières classes du primaire en Grèce	Viennent de commencer leurs études en Grèce
Le Pirée	1.486	422	19
Argolide	206	68	15
Dodécannèse	381	132	7
Corinthe	394	143	35

¹ A titre indicatif, on cite le 2^e Collège de Paléo Phaliro où l'effectif des élèves, en 1^{re} année, s'élève à 19 dont 11 élèves sont étrangers.

² Tels que : l'Égypte, l'Argentine, l'Autriche, l'Arménie, la Moldavie, le Kazakhstan, la Roumanie, les Etats-Unis, la Belgique, le Brésil, la Suisse, l'Inde, etc.

Toutes les données recueillies nous conduisent à focaliser nos intentions à la gestion de l'hétérogénéité des élèves et de la mise en valeur de celle-ci en tant que diversité linguistique et culturelle au service de l'apprentissage collectif dans les classes. Cette gestion de l'hétérogénéité des apprenants, appelée selon les divers pays « la pédagogie différenciée », « l'enseignement ouvert », « l'attention à la diversité des élèves », ou encore « l'apprentissage autonome », demande, nous semble-t-il, des éclaircissements.³

5. Un besoin de clarification conceptuelle

La classe hétérogène n'est pas un phénomène nouveau dans la communauté éducative, étant donné que chaque élève arrive en classe, par définition, porteur d'inégalités. Ne pas prendre en compte cet aspect conduirait à le renforcer. Inégales à l'entrée de l'école, les chances de l'élève (des élèves) le sont encore plus à la sortie du système éducatif. En France, dans les années 1970, de nombreuses expérimentations, qui ont tendu à gérer la progression des apprentissages fondés sur des différences, ont été conduites, sous l'impulsion de l'Institut National de Recherche Pédagogique ainsi que par des mouvements pédagogiques. En liaison avec ces démarches, un groupe de spécialistes⁴ représentatif des préoccupations pédagogiques de l'époque, a développé une réflexion chez les auteurs autour de l'idée de différenciation pédagogique qui vise la diversité linguistique. Il convient de souligner que pour les auteurs de la pédagogie différenciée, la classe homogène est un mythe, « le mythe identitaire » (De Peretti, 1987, 58), puisque l'enseignant recrée toujours de l'hétérogénéité même à partir d'un groupe homogène. Par ailleurs, gérer la progression des apprentissages veut également dire prendre en considération cette diversité, une diversité linguistique et surtout culturelle, et essayer d'assurer un enseignement individualisé, d'appliquer une pédagogie différenciée. Ceci dit, il nous paraît utile de tenter d'éclaircir les concepts en questions en donnant des définitions. Tout d'abord, il faut préciser ce qu'est et ce que n'est pas l'enseignement individualisé : l'enseignement individualisé n'est pas marquer la différence, il n'est pas non plus instaurer des groupes de niveaux ; l'enseignement individualisé consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux ; individualiser l'enseignement, différencier la pédagogie, c'est mobiliser les moyens dont on dispose, mettre en place des dispositifs pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement par des voies différentes ; la pédagogie différenciée consiste à prendre en compte la différence, les compétences plus ou moins acquises, puis à les développer de manière à permettre à tous les élèves d'accéder aux connaissances exigées. Par compétences acquises, on entend toute compétence que l'élève étranger peut avoir dans une autre

³ En ce qui nous concerne, on opte pour « l'enseignement individualisé », concept qui nous paraît plus clair et plus concret à ce sujet.

⁴ L. Legrand, A. de Peretti et Ph. Meirieu étaient des animateurs de ces expérimentations.

langue que celle de l'école, cette dernière étant conventionnellement et abusivement désignée comme langue maternelle, bien qu'on sache très bien que la langue de scolarisation n'est pas la langue maternelle de l'élève étranger. « La pédagogie différenciée est une méthodologie d'enseignement et non une pédagogie. Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive » (De Peretti, 1994, 113). Pratiquer une pédagogie différenciée, assurer un enseignement individualisé, c'est avoir le souci de l'apprenant et/ou des apprenants en difficulté, de respecter sa/leur diversité, sans pour autant renoncer à celui du reste du groupe-classe.

Il nous semble important ici de signaler que les curricula en vigueur⁵ bien qu'ils se fixent comme objectif général la compétence à communiquer, prévoient un enseignement interculturel limité et cloisonné à deux cultures (culture source et culture cible) et il n'y a aucune réflexion sur une visée générale de promotion de la diversité linguistique et culturelle ; par conséquent, ils ne donnent pas de pistes, afin d'aider l'enseignant/praticien dans sa tâche, à savoir l'aider à suivre « les trajectoires des apprenants dans leur construction d'une compétence diversifiée en langues » (*Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, 129), alors que les nouvelles tendances didactiques se focalisent sur la compétence communicative plurilingue et pluriculturelle en la désignant comme :

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

Cadre européen commun de référence pour les langues, p. 129.

En somme, par « enseignement individualisé », on entend des pratiques pédagogiques variées et spécifiques. Des pratiques variées en fonction des différents objectifs pédagogiques visés et en fonction de la personnalité et des besoins des élèves. Des pratiques spécifiques et mieux adaptées à la diversité des situations auxquelles l'enseignant de FLE est confronté. L'enseignement individualisé pourrait être une réponse adéquate à la demande sociale fréquemment formulée « qu'il n'est pas nécessaire d'enseigner plus, il faut enseigner mieux ». « Enseigner mieux » signifie « enseigner d'une façon plus efficace », en veillant au succès de tous les élèves, à l'intégration de tous les élèves et en refusant l'échec scolaire. Cet échec pourrait être vécu par les intéressés, à savoir les élèves en difficulté, comme un drame personnel, une injustice, une forme d'exclusion scolaire pour ne pas dire une marginalisation sociale. Il

⁵ On ne se réfère pas au Cadre Interdisciplinaire Commun de Programmes d'Etudes, mais aux curricula en vigueur, BO N° 240/20 septembre 1996.

est vrai qu'on ne parvient pas à faire apprendre à tous les élèves l'ensemble des savoirs et des savoir-faire enseignés, à savoir acquérir le nombre de connaissances souhaité, contrôler la vitesse d'acquisition et la durée de leur fixation en mémoire, etc., principes qui jouent un rôle important dans le processus de l'enseignement/apprentissage, mais essayons au moins de leur faire apprendre les connaissances les plus essentielles : un socle de compétences fondamentales obligatoires pour tous. Des objectifs plus limités, sans doute, mais plus réalistes qui visent, cependant, à former des citoyens capables d'exercer pleinement leurs responsabilités. Afin d'atteindre ces objectifs, il faudra donner davantage aux élèves qui en ont le plus besoin : enseigner mieux, enseigner différemment. L'enseignant est appelé à varier les modes de son enseignement, à les adapter aux besoins de ces élèves au moyen d'un enseignement plus individualisé. Tout cela répond à notre souci de réalisme et de plus grande efficacité, mais aussi à un souci égalitaire : la maîtrise effective des compétences fondamentales par tous les élèves. L'affaire est aussi importante que difficile. C'est une autre conception de l'égalité des chances : une égalité qui se base sur une discrimination positive.

6. Synthèse

Tout compte fait, on pourrait dire que l'enseignement individualisé a une valeur à la fois qualitative et quantitative : l'enseignant qui veut assurer un enseignement individualisé doit modifier la nature de ses interventions, mais aussi leur fréquence et leur durée. Il doit changer d'attitude et de comportement en fonction des circonstances. On ne s'adresse pas de la même façon à un élève selon qu'il est timide ou sûr de lui, discret ou agressif. Les élèves en difficulté ont besoin de soutien, d'encouragements, de plus d'explications détaillées et de plus d'avoir de temps d'apprentissage à leur disposition ; ils ont besoin d'un encadrement ferme et directif ainsi que d'échanges individualisés fréquents avec l'enseignant. Par ailleurs, les élèves dits performants ont également des besoins similaires ; mais, en règle générale, l'essentiel est pour eux un apport d'informations riches et variées.

On doit assurer l'enseignement individualisé pour :

- développer chez l'apprenant une image de soi positive et un sentiment d'appartenance,
- favoriser la confiance en soi,
- favoriser une volonté de s'engager dans l'enseignement/apprentissage
- fournir un grand défi pour l'enseignant,
- donner la plus grande autonomie à l'apprenant en difficulté,
- faciliter l'intégration de l'élève,
- réduire les décalages entre les élèves en difficultés et les élèves dits performants,
- favoriser l'amour de l'apprentissage.

Cela dit, et en nous appuyant sur notre enquête, nous sommes en mesure d'affirmer que de nouveaux besoins en formation continue s'avèrent indispensables. Les quelques réflexions, rapidement décrites ici, pourraient être l'amorce d'un dialogue entre les instances éducatives et les praticiens, un dialogue qui aboutira à un projet efficace et novateur, à un projet adéquat.

A titre indicatif, on peut citer quelques dispositifs de l'enseignement individualisé et de la pratique de la pédagogie différenciée dont l'enseignant ou l'équipe d'enseignants peut tirer profit, afin de faciliter sa tâche :

- * se fixer un objectif à atteindre pour l'ensemble du groupe d'élèves ;
- * élaborer ou choisir une grille d'analyse des difficultés des élèves ; le choix de cette grille d'analyse est évidemment le point crucial : elle doit être à la fois pertinente à l'objectif et suffisamment simple pour être gérable ;
- * choisir et adopter des stratégies pédagogiques en fonction de ces difficultés ;
- * appliquer, sur une ou plusieurs classes, des activités appropriées en regroupant les élèves en fonction des stratégies pédagogiques, par exemple négocier un projet inter/monoculturel.

L'enseignement individualisé ne prétend pas être une panacée ! Toutefois, il met l'accent sur des moyens qui permettront de répondre le mieux possible aux multiples besoins des apprenants en difficulté. Il n'est pas question pour l'enseignant d'individualiser ses pratiques, mais de les diversifier en étant conscient des particularités de chaque élève, sans pour autant renoncer aux autres dans une perspective d'ensemble. Il est essentiel pour tous ceux qui sont impliqués dans la tâche éducative, de développer des attitudes positives face à tous les apprenants, de prendre chaque élève comme il est, là où il est, afin de l'inviter à réaliser des activités stimulantes et faciles qu'il pourra maîtriser. Individualiser l'enseignement, c'est trouver un équilibre entre le respect des caractéristiques de l'apprenant et la nécessité de faire progresser ce dernier dans un groupe balisé. Pour ce faire, il existe des approches variées telles que le travail par projet, qu'il soit individuel ou collectif, le travail en groupe, etc. Selon la ou les approches privilégiées et la diversité du matériel didactique, les stratégies et les moyens mis en œuvre devront permettre de répondre au mieux aux besoins et aux intérêts des apprenants.

L'enseignement individualisé ne se limite pas à la classe et il est bien plus qu'un moyen, car il engage l'école et toute la communauté éducative dans une nouvelle dynamique du rapport au savoir et à l'évaluation. Il donne à l'école plus de souplesse et de créativité, afin que celle-ci devienne enrichissante et innovatrice. L'apport de l'enseignant de langues étrangères et notamment de français langue-culture étrangères demeure important. Reste donc à établir des relations propres à ce sujet et à adopter des

méthodes susceptibles d'aider les enseignants dans leur tâche, car les enseignants de F.L.E. le méritent !

Bibliographie :

- *Beacco J.-C. et Byram M., 2003, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Version de synthèse, Strasbourg, Conseil de l'Europe.*
- *Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, Paris, Didier.*
- *De Peretti, 1994, Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF.*
- *Légrand L., 1996, Les différenciations de la pédagogie, Paris, PUF.*
- *Meirieu Ph., 1996, « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? », in Bentolila A. (dir), L'école : diversités et cohérence, Paris, Nathan, p. 109-149.*
- *Perrenoud Ph., 1997, Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, Paris, ESF.*

Apostolos MATSANGOS, Professeur à l'École de Musique de Katerini

La conversation : définition, perspectives pour l'analyse des fonctionnements langagiers

Résumé :

Ces vingt dernières années ont vu le développement de travaux communicatifs portant sur les échanges conversationnels. Dans ce contexte nous allons présenter, à l'aide des linguistes interactionnistes, une définition de la conversation en tant que type d'interaction particulier. Dans un deuxième temps, nous étudierons quelques séquences d'une conversation en grec. Nous examinerons ensuite un jeu sur les registres en rapport avec des stratégies interactives. Nous observons en effet, l'insertion d'expressions argotiques dans le jeu des positionnements entre les interactants. Nous soulignons enfin, l'intérêt de la variation des fonctionnements de la langue à l'intérieur d'un phénomène langagier particulier comme la conversation.

Mots-clés :

Conversation, analyses interactives, stratégies, variation, argot, genres, places, jeu, significations, interprétation.

1. La notion de conversation.

Le courant d'études conversationnelles se caractérise par l'attention portée de plus en plus sur les échanges langagiers quotidiens dans des disciplines et des perspectives différentes.

Dès les années soixante-dix, les travaux des sociologues américains ont fait apparaître les mécanismes d'ordre plus spécifiquement interactif que mettent en œuvre les individus lors des échanges quotidiens (Sacks & al. 1974, Schegloff 1968)¹.

¹ On trouvera de ces travaux une présentation assez complète in/ Bachmann & al., *Langage et communications sociales*, Crédif/Hatier, Paris, 1981.

En effet, dans une conversation il existe des contraintes concernant la prise de la parole et l'obligation de la céder au suivant et ce, en évitant le plus possible les chevauchements et les silences ; en outre, il y a des procédés pour saluer le ou les partenaires ainsi que pour ouvrir et clore les échanges. L'observation de ces mécanismes a donné lieu à l'élaboration par les sociologues des notions telles celles de *tour de parole*, de *séquences*, etc..

En fait, ces travaux s'intéressent à la *machinerie conversationnelle* sans se soucier des paramètres contextuels ou des spécificités culturelles. Cette tradition sociologique, représentée notamment par les travaux d'Erving Goffman (1973,1974), constitue la référence majeure pour les recherches communicatives actuelles.

Ce dernier en effet, distingue un type d'échange particulier qu'il appelle *bavardage*, *causette* ou *conversation* :

« Ce type de langage suppose un échange facile des rôles de locuteur et d'auditeur et implique un petit nombre de participants qui ont peut-être décidé de passer ensemble un bon moment, plus ou moins long, où ils prendront plaisir à ne rien faire, ou qui s'accordent un court instant de diversion. » (Goffman, 1991 : 488)

Les linguistes se référant explicitement ou implicitement à E. Goffman retiennent sa tentative de donner un sens plus restrictif au terme de conversation, qui dans les travaux sociologiques pionniers recouvrait à peu près toute interaction.

La plupart des linguistes spécialistes de la conversation soulignent son caractère égalitaire. Malgré leur statut différent « les participants se *comportent* dans l'interaction comme des égaux ; ils disposent du même ensemble de droits et de devoirs, et se situent en principe, en tant que sujets conversants, à la même "place" » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 115).

Dans la même logique, Robert Vion (1992) observe que les sujets-conversants mettent entre parenthèses leurs positions sociales :

« N'étant pas directement interpellés dans l'une de ces positions (autrement dit, dans des *soi*) les sujets peuvent se trouver impliqués au niveau de leur *moi*. De ce fait, cette interaction paraît à la fois plus fondamentale et plus « égalitaire » puisque les positions sociales hiérarchiques n'y sont pas d'entrée convoquées. » (Vion, 1992 : 110)

Enfin la conversation se définit par sa finalité interne centrée sur la relation. C'est pourquoi R. Vion (1992) relativise l'aspect « gratuit », « anodin » de la conversation, parce que ce point de vue risque de compromettre le trait de définition de celle-ci comme « instance sociale de base ». Il souligne même que la conversation, échange spontané et convivial, est aussi une sorte d'obligation sociale :

« La fonction de la conversation consiste à affirmer et confirmer l'existence des liens sociaux privilégiés entre individus. Les personnes avec lesquelles nous conversons

relèvent donc de la constellation de ceux avec lesquels nous entretenons des relations sociales généralement suivies. Chaque fois que nous rencontrons l'un d'entre eux nous sommes donc dans l'obligation de lui manifester ce statut particulier et d'engager une conversation. Le sujet qui veut alors éviter l'échange doit s'en excuser, donner des raisons apaisantes et valables de ce refus et, dans bien des cas, verbaliser son regret de ne pouvoir satisfaire ce rituel de consécration réciproque. »

(Vion, 1992 :127)

La définition de la conversation et l'établissement des typologies par les linguistes s'inscrit dans une perspective interactive du langage. Il est possible en effet de définir à tout moment le cadre d'une interaction concrète pour pouvoir ensuite décrire les différentes stratégies à travers lesquelles les sujets vont pouvoir rejouer et modifier le cadre interactif initial.

En nous inspirant de cette nouvelle tradition des travaux linguistiques communicatifs, nous allons, par la suite, aborder certains usages typiques de la langue à partir d'un corpus conversationnel grec.

2. Etude d'une conversation en grec

Commençons par les aspects méthodologiques concernant la constitution de notre corpus.

2.1. Le recueil des données

Nous avons effectué des enregistrements audio afin d'obtenir des productions orales, quotidiennes. Dans nos sorties quotidiennes nous emportions le magnétophone et lorsque des circonstances favorables se présentaient, nous déclenchions l'enregistrement, toujours à micro visible.

Nous nous sommes demandé dans quelle mesure la présence du micro avait pu induire certains comportements chez les personnes que nous enregistrons. Nous nous heurtons là au « *paradoxe de l'observateur* », pour employer le terme de Labov, qui consiste à tenter de « découvrir comment les gens parlent quand on ne les observe pas systématiquement ; mais la seule façon d'y parvenir est de les observer systématiquement. » (Labov, 1976 : 290). Ce « paradoxe » est relevé dans de nombreux travaux sur l'interaction, car le problème se pose dès qu'on entend travailler sur des corpus conversationnels. Il est difficile de le résoudre, mais il apparaît néanmoins que pour la majorité des gens la dynamique de l'échange contribue à faire oublier le micro.

2.2. Le lieu

L'enregistrement de la conversation a eu lieu dans un bar. On peut évoquer à propos des rencontres dans des lieux publics un contexte de vie méditerranéen qui, par ses conditions climatiques et un certain mode de vie en extérieur, notamment en période

d'été, favorise les rencontres régulières ou aléatoires. On peut ainsi penser ces rencontres comme des épisodes de vie¹ que partagent ces personnes, et qui se tissent essentiellement dans des lieux publics, lors des sorties diurnes et nocturnes.

Signalons que le bar en question est fréquenté par un public relativement jeune, amateur de musique moderne étrangère ou d'une musique grecque inspirée largement du rock anglo-saxon.

2.3. Les participants

Le groupe des conversants est constitué par deux femmes Véta et Thénia (Βέτα, Θένια) et quatre hommes Andréas, Yanis, Stelios et Apostolos (Ανδρέας, Γιάννης, Στέλιος, Απόστολος). Andréas est le frère aîné de Yanis et de Stelios. Thénia est l'épouse d'Andréas. Les participants de l'interaction en question ont tous un âge qui s'échelonne entre vingt-trois et trente ans et ont presque tous fait des études supérieures.

2.4. Remarques sur le jeu de registres et ses significations dans les conversations entre jeunes grecs

Les sujets s'installent dans la conversation à travers notamment l'initiative de Véta. Celle-ci fait part aux autres de son angoisse au sujet de son mariage. Nous sommes ici dans le cas des conversations familières au sens d'Andrée-Larochebouvry (1984) et de Traverso (1996), où les partenaires s'engagent dans des moments de confiance.

Nous observons qu'après un court moment de récit pendant lequel Véta a initié l'échange, celui-ci se déroule sous forme de dialogue rapide :

- 1 Βέτα : (γελαστά) όσο το σκέφτομαι Ανδρέα πες μας εσύ τώρα
(*riant*) quand je pense hein Andréa qu'est-ce que t'en dis
- 2 Ανδρέας : εε είναι μέχρι εκείνη τη στιγμή μετά
hein c'est jusqu'à ce moment-là après
- 3 Βέτα : εγώ δε θα περιμένω με την ανθοδέσμη
moi ça je n'attendrai pas avec le bouquet de fleurs
- 4 Ανδρέας : μετά σκότος (γέλια) δεν υπάρχει τίποτα
après rideau (rises) il n'y a rien
- 5 Βέτα : εμείς, εμείς θα κάνουμε το αντίθετο
nous, nous on va faire le contraire
- 6 Ανδρέας : σκότος (γέλια)
rideau (rises)
- 7 Βέτα : η νύφη λέει περιμένει το γαμπρό με την ανθοδέσμη (γέλια)

¹ On peut évoquer à ce propos les notions d' « *histoire conversationnelle* » (Golopendja (1988) et d' « *histoires interactionnelles* » (Vion (1992).

la mariée comme on dit attend le marié avec le bouquet de fleurs (rires)

8 Αποστ : κοίταξε το θέμα είναι να στανιάρεις (γέλια) άμα στανιάρεις
tu sais ce qui compte c'est d'être cool (rires) si tu es cool

9 Βέτα : εε τι θα πεί αυτό ρε (γέλια)
qu'est ce que ça veut dire ? (rires)

10 Ανδρέας : (γέλια) άμα στανιάρεις είσαι καλά
(rires) si tu es cool tu es bien

11 Βέτα : βρώμα η υπόθεση ε βρώμα
ça craint, hein ça craint

Remarquons que le changement de mode de circulation de la parole passe par des choix lexicaux particuliers (4, 6, 8, 10, 11). Nous pouvons en effet voir dans la présence d'un lexique argotique, des traces d'activités ou de stratégies interactives.

Andréas entame sa réponse à Véta (1) en procédant à un choix lexical inattendu. Par ce choix lexical particulier, Andréas se place d'emblée dans son rôle habituel de « déconneur », de « rigolo », . Le mot *σκότος* se trouve ici utilisé métaphoriquement, comme l'explique d'ailleurs la reprise-reformulation qui le suit, (*δεν υπάρχει τίποτα*).

Toujours autour de cette même idée d'un état plus ou moins comateux qui serait celui du jour du mariage, Andréas lance un autre mot qui va connaître une fortune assez importante, le mot « φύτουλας » :

19 Ανδρέας : γιατί όλα είναι στη σκέψη και μια μέρα που γίνεται ο γάμος
parce que tu penses à tout ça et le jour où ça a lieu le mariage

20 είσαι φύτουλας εντελώς (γέλια) φυτό ρε μαλάκα (γέλια)
tu es un légume carrément (rires) un légume eh ducon (rires)

21 φύτουλας
un légume

Un fil manifestement relie les trois mots « σκότος, στανιάρεις » et « φύτουλας » : dans les trois cas il s'agit de mots d'argot, employés dans un sens métaphorique, et qui à l'origine désignent des réalités très éloignées du domaine du mariage. Un fil les relie aussi dans leur fonction : à chaque fois il s'agit d'un décalage par rapport à ce qui est attendu.

Le tour ludique de l'échange continue avec la reprise de « φυτό » et la métaphore filée de l'arrosage de la plante

25 Ανδρέας : φυτό δηλαδή τη μέρα του γάμου που είναι η κρίσιμη
un légume tu sais le jour du mariage qui est crucial

26 είσαι φύτουλας εντελώς

- tu es un légume carrément
27 Βέτα : δεν ενεργείς
tu ne fais rien
28 Ανδρέας : μόνο σε ποτίζουνε στ'αρχίδια σου (γέλια)
on t'arrose seulement tu t'en bats les couilles (rires)

Nous voudrions voir ici le jeu des positions plus particulièrement sous l'angle du jeu des images subjectives.

Dès le début de l'interaction Andréas a campé, comme d'ailleurs à son habitude, le personnage du bouffon désabusé. Il fait celui qui ne respecte rien (le mariage, par exemple), qui est revenu de tout (et le fait qu'il soit le plus âgé du groupe renforce et facilite ce positionnement).

Son irrespect généralisé se traduira dans son vocabulaire, par l'emploi massif de termes argotiques, branchés, souvent injurieux. Pour plaire, le bouffon doit à la fois se conformer à une image attendue, mais aussi la cultiver par des nouveautés : il fera donc aussi des choix linguistiques surprenants et même s'efforcera d'inventer des formules nouvelles.

Comme tous les rôles, celui de bouffon ne se conçoit pas sans un public. Il s'agit pour Andréas de faire rire les autres et ainsi de se concilier leur faveur. Dans cette configuration, ceux-ci sont placés en situation de spectateurs : c'est une relation inégalitaire, mais que le public accepte sans difficulté. C'est ce qu'on constate particulièrement dans le premier tiers de notre conversation, où l'humour caustique d'Andréas remporte un vif succès et entraîne les autres à l'imiter.

Le reste de l'échange se gère de façon nettement plus compétitive, du fait essentiellement d'Andréas. Des prémices de cette compétition existaient déjà dans la phase coopérative, tels que l'idée d'une opposition entre les sexes à propos du mariage et plus loin à propos de la beauté physique. Même si elle est faite sur un ton amusé, cette opposition montre que se constituent deux clans opposés, celui des femmes et celui des hommes.

Nous assistons aussitôt au changement de cette ambiance joyeuse à la suite d'un moment de querelle entre Andréas et Thénia. Andréas provoque la dispute en décochant une réflexion très vexante à Thénia et quand elle veut obtenir de lui réparation, il tente de lui faire croire que ce n'était qu'une plaisanterie.

Andréas tente de détourner sur le mode ludique le conflit qu'il pressent, mais Thénia se dérobe au jeu. Elle choisit de couper court, mais n'oublie pas l'affront.

On pourrait dire ici, en évoquant les travaux de l'école de Palo Alto (Watzlavick et al. 1981), que leur mode de fonctionnement est celui d'une relation interactive stabilisée, dans laquelle Andréas définit la relation comme complémentaire et s'y place

en position haute, alors que Thénia accepte cette définition et occupe la position basse. D'où une certaine redondance qu'on observe par la suite. Andréas continue à « chercher » sa femme par des interpellations déplaisantes (*folle, sale gamine*), qu'elle ne relève pas, et enfin il revient à la charge :

313 Ανδρέας : (στη Θ) ε ε δε μου λες γουστάρησες που τη ψώνισες μωρό μου

(à TH) dis moi ça t'a plu de te mettre en rage ma chérie ?

314 (γέλια) με μισείς
(rires) tu me détestes ?

315 Θένια : άσε με ρε Αντρέα
lâche-moi Andréas

316 Ανδρέας : και να σ' αφήσω και να μη σ' αφήσω δεν τρέχει τίποτα
que je te lâche ou que je ne te lâche pas ça change rien

317 τη ψώνισες πολύ
tu t'es vraiment mise en rage ?

318 Θένια : ναι τη ψωνίζω κι όσο με πιέζεις ακόμη πιο πολύ θα τη ψωνίζω
oui j'ai la rage et plus tu m'embêtes et plus ça me rend furieuse

Ici, nous observons la résurgence lexicale (le terme τη ψωνίζω) liée au fait que cette deuxième séquence de dispute rejoue la précédente. Par rapport à la précédente, cette dispute est beaucoup plus longue du fait notamment de l'attitude ambiguë d'Andréas qui, tout en initiant des phases de réconciliation, ne peut pas s'empêcher d'« asticoter » Thénia.

Il s'agit du jeu qui correspond à des stratégies interactionnelles différentes. Ainsi, au début de l'échange Andréas tente de s'acquitter de la tâche de confiance qui, comme nous l'avons observé, a été gérée sur un mode ludique.

Mais, en même temps, nous observons l'introduction de la part du même sujet de moments de dispute qui ne font pas partie normalement du cadre ordinaire du discours en cours.

Quelques constats

Nous remarquons, d'abord, que l'on peut apprécier mieux le jeu de registres et notamment l'utilisation de l'argot, phénomène oral, dans une perspective interactive. On a pu en effet appréhender le jeu d'argot relié au jeu de positionnements dans l'interaction.

Plus précisément, on s'est intéressé à un type de significations que nous localisons cette fois, non pas dans des unités linguistiques isolées, mais dans le déroulement du discours. Ce qui nous permet de rapprocher le discours étudié ici avec d'autres, du même genre d'interaction, défini au début. En même temps, nous définissons ce même

discours par son unité hétérogène, à savoir sa variété des thèmes, des genres et des places.

Ainsi, l'approche de la conversation implique la prise en compte, outre de son aspect fermé présenté dans la définition de la notion, un autre aspect plus ouvert indissociable à ce jeu de langage particulier qui se distingue des autres jeux sociaux plus réglés.

Bibliographie :

- *André-Larochebouvy D., 1984, La conversation quotidienne Paris, Didier/Credif.*
- *Bachmann C., Lindenfeld J. et Simonin J. 1981, Langage et communications sociales, Paris, Hatier.*
- *Cosnier J. et Kerbrat-Orecchioni C., (éds.) 1987, Décrire la conversation, Lyon ; P.U.L.*
- *Goffman E., 1973, La mise en scène de la vie quotidienne, 2 tomes. Paris, Minuit.*
- *Goffman E., 1974, Les rites d'interaction, Paris, Minuit.*
- *Goffman E., 1991, Les cadres de l'expérience, Paris, Minuit.*
- *Golopentja S. 1988, « Interaction et histoire conversationnelles » in Cosnier et al. 1988, Echanges sur la conversation, Paris, CNRS.*
- *Kerbrat-Orecchioni C., 1990, Les interactions verbales, Paris, A. Colin.*
- *Kerbrat-Orecchioni C., 1996, La conversation, Paris, Seuil, coll. « Mémo ».*
- *Labov W., Sociolinguistique, 1976, Paris, Minuit.*
- *Sachs H., Schegloff E. & Jefferson G., 1974, "A simplist systematics for the organization of turn-taking in Conversation" in Schenken, (éd), Studies in the organisation of conversational interaction, Academic Press : 7-5.*
- *Schegloff E., 1968, Sequencing in conversational openings, in American Anthropologist, no 70*
- *Traverso V., 1996, La Conversation familiale, Lyon, P.U.L.*
- *Vion R., 1992, La communication verbale. Analyse des interactions, Paris, Hachette.*
- *Watzlavick P., Weakland J., (trad. fr.) 1981, Sur l'interaction, Paris, Seuil.*

Maro PATELI, Maître de conférences, Université d'Athènes

L'enseignement/apprentissage des faits segmentaux et suprasegmentaux : un objectif dévalorisé?

Résumé :

La compétence phonétique, longtemps considérée comme accessoire et souvent dévalorisée par rapport aux autres compétences communicatives langagières, devrait être réintégrée dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Sa réintégration implique de la part de l'enseignant une démarche finalisée fondée sur les besoins mais surtout sur les difficultés particulières affrontées par leurs élèves dues aux interférences avec la langue maternelle. Le développement de la compétence phonétique nécessite, la formation pédagogique adéquate des enseignants vu sa spécificité.

Mots-clés :

Compétence phonétique, dévalorisée, réintégrée, démarche finalisée, besoins, difficultés, interférences, formation pédagogique adéquate.

Notre contact, aussi bien avec nos étudiants en formation initiale qu'avec des enseignants suivant un cursus post universitaire ou des stages de formation, nous porte à constater que dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'oral, l'enseignement de la phonétique qui a pour objectif la prononciation n'occupe pas la place qu'il devrait occuper ; une place importante qui résulte de la substance même de la phonétique, puisque c'est elle qui transforme en parole la source sonore où prend naissance l'oral.

Certes, la compétence phonétique n'est pas la seule à s'impliquer dans les activités langagières de compréhension et de production orales et de ce fait, dans l'enseignement, on ne devrait pas en négliger les autres à son profit ; mais l'on ne devrait pas non plus la dévaloriser complètement en tant qu'objectif d'enseignement, comme c'est le cas actuellement dans la classe de FLE.

Apprendre à comprendre, c'est se faire construire un nouvel univers sonore à partir d'un nouveau comportement d'écoute qui permettra aux apprenants de percevoir d'abord, avant de comprendre et de produire à l'oral ensuite.

Pour un apprenant étranger, comprendre en français n'est pas une procédure automatique - comme c'est le cas en langue maternelle - et la seule exposition de l'apprenant dans un milieu francophone ne suffit pas pour qu'il apprenne à comprendre et à s'exprimer de manière consciente en français. Comprendre en langue étrangère, ça s'apprend. Et l'apprentissage d'un nouvel univers sonore pour les apprenants du français langue étrangère ne peut pas se faire sans l'étude des deux composantes de la phonétique : les *faits segmentaux ou phonétiques* d'une part et les *faits suprasegmentaux ou prosodiques* d'autre part, dont l'apport aux fonctions de la communication mais aussi aux habiletés langagières est indéniable.¹

La marginalisation d'un tel enseignement par l'Approche Communicative, qui privilégie moins la forme (recherchée par l'enseignement de la phonétique) que la prise de parole, est de plus en plus remise en question de nos jours ; par ailleurs, la réception et production orales lacunaires des apprenants, dues à une prononciation ou intonation déficientes conduisent les enseignants et les didacticiens à considérer comme nécessaire et incontournable l'intégration d'un volet phonétique dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue étrangère.

Pourtant, de la volonté d'une telle intégration à sa mise en œuvre dans l'enseignement, il y a un grand écart qui se heurte à plusieurs difficultés (situées au niveau des savoirs et des savoir-faire des enseignants) qui font ressurgir le malaise et la confusion que les enseignants ont dans leurs représentations en matière de phonétique ; un malaise qui se traduit par le manque d'enthousiasme de l'enseignant lorsqu'il s'agit d'inclure le développement méthodique des habiletés phonétiques dans ses objectifs d'enseignement, un malaise qui conduit assez souvent l'enseignant à l'aborder sommairement, sporadiquement, ou à ne pas l'aborder du tout.

Ce contraste de sentiments, quant au sort actuel de l'enseignement de la phonétique dans un cours de FLE a été renforcé par une enquête que nous avons menée auprès d'un public d'enseignants effectuant des études post universitaires à l'Université Ouverte Hellénique (enseignement par distance). C'est cette enquête² qui est pratiquement à l'origine de notre atelier dont le but est de :

- sensibiliser les enseignants ou futurs enseignants au fait que l'enseignement de la prononciation n'est pas une composante à part, une composante délaissée, le

¹ Les faits phonétiques assument les fonctions : distinctive, contrastive, modale, identificatrice, expressive, discursive, démarcative et communicative.

² Les résultats de cette enquête ont été présentés et commentés au Colloque jeunes chercheurs intitulé *La compréhension orale en langue maternelle et non maternelle* et organisé par l'Université Paul Valéry de Montpellier, en juin 2004.

parent pauvre de la compétence de compréhension à l'oral, mais qu'elle est utile, et indispensable pour la bonne compréhension et production à l'oral ;

- leur faire comprendre que l'enseignement de la prononciation ne consiste pas à faire faire aux apprenants les exercices de phonétique tels qu'on les trouve dans les manuels proposés par les instances éducatives, si ces exercices ne sont pas complètement ignorés ;
- leur prouver au contraire qu'un travail sur la prononciation doit être une tâche méthodique à partir d'objectifs précis déterminés en fonction des besoins de leur public d'apprenants, un travail systématique soutenu par des activités dont la conception et la mise au point tiennent compte des interférences et des difficultés de l'apprenant grec.

Les résultats de notre enquête ont montré l'attitude marginalisante de nos enseignants face à la composante phonétique et leur difficulté à l'inclure dans le processus d'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral. Dans leurs représentations, la composante phonétique est une composante à part ; ils la différencient des autres composantes de la compétence de compréhension à l'oral (référentielle, discursive, culturelle, etc.) qu'ils considèrent plus importantes pour la construction de sens et finissent par l'occulter de leur enseignement.

En 1986, Kaneman-Pougatch écrivait :

« [La phonétique] attire peu les étudiants et encore moins les professeurs de FLE qui ne voient dans son application, qu'un exercice obligé et obligatoire pour améliorer la compétence de communication de leurs étudiants. »

(Kaneman-Pougatch, 1986, 51).

En 2004, nous remarquons que les choses ne se sont guère améliorées : l'attitude des enseignants reste toujours marginalisante et la plupart d'entre eux ne jugent l'enseignement de la phonétique ni obligé, ni obligatoire, ce qui pourrait être « justifié » puisque d'une part il leur manque la formation et d'autre part, ils ne sont pas toujours aidés par les manuels qui sont mis à leur disposition.

C'est ce premier pas que nous allons franchir lequel constitue l'objectif majeur de notre intervention : montrer comment enseigner la phonétique à nos apprenants, comment on peut tirer profit d'un manuel qui, en matière d'exercices de phonétique, n'est pas toujours d'un grand secours pour nous.

Nous avons choisi de travailler sur le manuel *Bien Joué ! 1* et ceci pour deux raisons : d'abord parce que c'est celui qui a été le plus utilisé jusqu'à présent dans le secondaire et qui continue à être utilisé bien que, à partir de cette année, il commence à être remplacé par d'autres manuels plus récents ; ensuite parce que nous pensons que l'enseignement de la phonétique, sans être écarté, il y est dévalorisé et que les activités que nous y trouvons sont insuffisantes pour aider l'enseignant dans sa tâche. Nous

espérons ainsi montrer que, même si le manuel ne se prête pas de façon exhaustive à un enseignement de la phonétique, ceci ne devrait pas constituer un obstacle, puisque l'enseignant expérimenté peut y trouver des outils pour mettre en place des activités qui tiennent compte des besoins de ses élèves.

La quatrième unité du manuel *Bien Joué ! 1* nous a servi de support de travail et ce parce que les auteurs ont choisi d'y traiter le phonème [e]/[ɛ] qui constitue une des difficultés que rencontrent également les apprenants grecs.

Chaque unité est constituée de cinq doubles pages qui contiennent au total trois activités de phonétique dont deux sont dans le cahier d'exercice. Déjà le nombre restreint des activités est révélateur de la dévalorisation de la composante phonétique ; elles ne permettent pas à l'enseignant de faire le tour du problème et d'autre part, leur nombre limité pourrait lui laisser croire que, puisque les concepteurs du manuel y consacrent une seule activité (+ deux dans le cahier d'exercices), celles-ci suffisent pour que l'apprenant parvienne à acquérir (apprendre) le phénomène en question.

De plus, dans le livre, l'activité de phonétique se trouve à la deuxième double page de l'unité, où, selon les auteurs, s'effectue le travail sur le dialogue, ce qui nous conduit à nous demander pourquoi l'étude de ces deux sons se fait seulement à cet endroit-là et à ce moment-là, laissant pendant toute une séquence pédagogique (celle consacrée à la première double page) des distorsions de prononciation se fossiliser.

Cette activité s'appuie sur la répétition à partir de l'écoute d'une chanson incluant le phénomène à l'étude. Pourtant, l'apprenant ne peut pas parvenir à l'imitation complète du modèle natif au moyen d'une seule activité et on ne voit pas comment une seule activité de répétition peut constituer une stratégie permettant à l'apprenant d'approcher, voire d'imiter, la prononciation des natifs sans instructions suffisantes préalables.

S'il est vrai que l'audition et l'imitation du modèle rend l'apprentissage plus inconscient ne nécessitant pas de la part de l'apprenant un effort d'analyse ou de raisonnement et que l'imitation permet à l'apprenant de s'entendre, cependant la répétition mécanique des stimuli risque de le fatiguer. Sans oublier que pour un apprenant, surtout quand il est adolescent/débutant, il est très difficile d'imiter, donc de se concentrer sur le modèle, de s'entendre et de se corriger en même temps.

La deuxième partie de l'activité porte sur les rapports entre la prononciation et l'écriture, elle contribue en d'autres termes à souligner les problèmes de passage à l'écriture. C'est un travail de fixation de la forme écrite des sons qui est très important, certes, mais qui nécessite au préalable l'explication de la part de l'enseignant des règles de correspondance son/graphie. Là encore, il s'agit d'un travail de production.

On se rend ainsi compte que cette activité insiste surtout et avant tout sur la production, de la part de l'apprenant, du phonème en question ; si l'enseignant passe

directement à ce type d'activité (activité de production, activité de répétition à partir de l'audition d'un modèle), comme cela est prévu dans le manuel, sans travail méthodique préalable suivant une progression, sans être conscient du rôle et de la place de cette activité dans le processus d'enseignement/ apprentissage, une chose est certaine. Il ne parviendra pas à son but qui est de conduire l'apprenant à l'utilisation correcte et inconsciente du son en question.

Ce qui est positif dans cette activité et qu'il faut reconnaître, c'est que l'audition du son se fait au moyen d'une courte chanson qui inclut, de par sa nature, des éléments prosodiques - tels l'intonation, l'accentuation et le rythme - lesquels, s'ils sont méthodiquement utilisés, ils peuvent rendre l'enseignement et la correction du son en question plus efficace. Sans oublier que le texte de ces petites chansons se prêterait à un travail sur la prosodie proprement dite (comment on découpe en syllabes ou en groupes rythmiques, en d'autres termes, comment on attribue un rythme à un énoncé, comment on accentue et en fonction de quels critères les syllabes ou les groupes rythmiques, comment on peut travailler l'intonation). De plus, la chanson est un procédé agréable et attrayant surtout pour les apprenants débutants. Pourtant, les possibilités prosodiques qu'offre la chanson ne sont exploitées ni pour l'enseignement de la prosodie, ni pour la meilleure perception et reproduction du son.

Il serait donc intéressant, et toujours dans la perspective d'un enseignement efficace, d'utiliser la chanson en insistant sur l'accentuation de base du français (se caractérisant par un accent rythmique réalisé sur la dernière syllabe du groupe) mais aussi sur l'accentuation expressive (se caractérisant par la mise en valeur d'un ou plusieurs groupes rythmiques) pour avoir la meilleure reproduction possible du son de la part de l'apprenant. La structure prosodique des phrases de la chanson mais aussi des phrases de l'activité, tout comme l'environnement consonantique précédant les sons [e]/[ɛ], pourraient être utilisés par l'enseignant comme contexte facilitant, servant à optimiser tant la perception que la production de ces deux sons à l'étude. Il s'agit d'une méthode de correction dont nous parlerons un peu plus loin.

Dans le cahier d'exercices, les deux activités portant sur la phonétique sont conçues dans le même esprit que celui dans lequel a été conçue l'activité du livre. Toutes les deux sont des activités incitant l'apprenant à produire - cette fois à partir de support écrit. Une activité de lecture à haute voix de mots isolés (production orale) et une activité portant sur la représentation graphique des sons étudiés (production écrite). Là encore, et pour ce qui est de la première activité surtout, c'est agir sans tenir compte du fait que l'on ne parle pas par mots isolés, que les sons de la parole s'influencent mutuellement au sein du groupe rythmique et subissent souvent d'importantes modifications par rapport aux descriptions canoniques, que les sons n'auraient pas d'existence sans le support prosodique, que les mots s'associent à d'autres en formant ainsi la chaîne sonore ; c'est également ne pas savoir ou ne pas tenir compte du fait que

l'appropriation des sons, tant au niveau perceptif qu'au niveau productif, se fait plus facilement au moyen des éléments prosodiques de la langue cible.

Nous remarquons ainsi que l'enseignement de la prononciation consiste aujourd'hui en des exercices qui favorisent l'enseignement du segmental au détriment du suprasegmental.

Il nous semble donc important et nous insistons sur le fait que, avant d'arriver à produire un son ou un patron rythmique correctement, l'apprenant doit apprendre à les percevoir et à les décoder. Et c'est dans ce sens qu'un travail sur l'écoute et la perception s'impose avant tout travail sur la production.

Il serait juste toutefois de mentionner que les concepteurs du manuel ont prévu un travail sur l'audition. En effet, ils proposent l'écoute du dialogue, une écoute qui se fait en deux temps :

- dans un premier temps, les élèves écoutent sans regarder le dialogue. Puis, ils écoutent et répètent d'après le modèle. Comme les auteurs disent, il s'agit d'une fixation de la prononciation et d'une mémorisation de la forme orale des mots. C'est un travail qui insiste aussi sur la répétition, tout comme l'activité du livre qui suit ainsi que les activités du cahier d'exercice, une activité de systématisation qui nécessite la production immédiate de l'apprenant. Si pourtant l'objectif est de faire acquérir le timbre [e]/[ɛ], cette différence peut-elle être acquise directement par la répétition, donc par la production, sans qu'il y ait eu avant un travail systématique de perception ? Et à quels résultats pourrait-on s'attendre, lorsque les phrases du dialogue en question sont longues et contiennent d'autres phonèmes assez difficiles à percevoir et à prononcer, comme par exemple les nasales, le son [o] ou encore le [≡] ? Ne risquerait-on ainsi de décontenancer nos apprenants ?
- dans un deuxième temps, les élèves réécoutent le dialogue mais cette fois-ci en regardant sa forme écrite. Là encore il s'agit d'un travail sur l'identification de la forme écrite des sons. Bien sûr les auteurs proposent comme activité de prolongement que les élèves apprennent par cœur le dialogue pour une dramatisation en classe. Comme ils disent, c'est l'occasion pour les apprenants de travailler d'autres éléments du langage tels la qualité d'élocution, le ton, le débit. Ils laissent ainsi le soin aux enseignants de trouver les moyens pour enseigner les marques intonatives de la phrase, la segmentation de la phrase en groupes rythmiques, l'accentuation, les pauses. Si nous nous fions aux résultats de notre enquête, nous observerons que le travail sur les faits prosodiques ne se fait que par l'imitation de l'enseignant qui sert de modèle à ses apprenants, une technique qui risque de ne pas être très fiable - si l'enseignant ne maîtrise pas très bien les particularités de la prosodie française, ou s'il procède en recourant au crible phonologique de la langue maternelle.

Quelques propositions

Le premier élément que nous devons prendre en compte, ce sont les besoins des apprenants, parce qu'ils nous conduiront à fixer des objectifs d'apprentissage. C'est un trajet éducatif qui devra tenir compte des difficultés et des interférences articulatoires que les sons du français provoquent chez l'apprenant dont la langue maternelle appartient à un autre système phonologique. On peut alors parler d'un enseignement du système phonologique du français fondé sur la correction phonétique.

Ainsi, à partir du moment où nous avons relevé que, par exemple, nos apprenants affrontent des problèmes au niveau de l'émission du phonème [e]/[ɛ] nous devons planifier notre cours et fixer notre démarche qui s'appuiera sur des techniques puisées dans les différentes méthodes de correction phonétique :

- la méthode articulatoire ;
- la méthode comparatiste ;
- la méthode des oppositions phonologiques ;
- la méthode fondée sur la transcription phonétique ;
- la méthode basée sur l'audition des modèles ;
- la méthode de correction par imprégnation des schémas mélodiques ;
- la méthode verbo-tonale.

Nous pouvons aussi recourir à la *prosodie* (rythme et intonation), à la *prononciation nuancée* (choisir l'allophone en fonction des habitudes de l'apprenant ; travailler le relâchement ou la tension au moyen d'un entourage consonantique approprié, en fonction des carences de l'apprenant) et à la *phonétique combinatoire* (influence des consonnes sur des voyelles et l'inverse).

L'apprentissage d'un son, d'une suite de sons ou des profils mélodiques passe par l'étape de l'audition et de la perception où l'apprenant apprend à écouter et à discriminer les interférences avec le système de la langue cible, avant l'étape de l'intégration auditive pour arriver enfin à l'étape de production où il conditionnera les organes de l'appareil phonatoire afin de les amener à produire.

Le premier donc objectif à atteindre consiste à apprendre aux élèves à écouter et à percevoir les différences pertinentes des deux sons à l'étude, en élargissant, en conditionnant leur champ perceptif au moyen de stratégies et d'activités puisées dans la panoplie des méthodes précédemment citées.

Nous pensons que, pour que l'acte d'apprentissage soit facilité, il est important que l'enseignant explique aux apprenants les stratégies qu'ils mettront en œuvre pour apprendre, en d'autres termes, il leur montrera comment s'y prendre pour apprendre.

Notre démarche

Notre démarche qui entrerait dans le cadre d'une démarche explicative devrait s'articuler autour de trois moments : sensibilisation, intégration auditive, production/systématisation.

Dans le cadre d'une démarche explicative, l'enseignant, ayant recours à la langue maternelle (surtout s'il s'agit de débutants), peut présenter les nouveaux sons en montrant les différences et les similitudes avec le système phonologique grec (Recours à la *méthode comparatiste*).

Durant la *phase de sensibilisation*, l'apprenant écoute de courtes phrases qui incluent séparément chaque son à l'étude. D'abord, il écoute le son [ɛ] qui a un équivalent dans le système phonologique grec et qui peut par conséquent être plus facilement perçu par le public grec, ensuite, il écoute le son [e] qui présente un peu plus de difficultés, son équivalent étant absent du système phonologique du grec.

On doit veiller à placer les deux sons dans un environnement prosodique approprié qui contribue à la meilleure perception des sons à l'étude. Par exemple, une intonation montante rend la perception du son [e] plus facile, en revanche le relâchement de la voyelle [ɛ] est mieux perceptible avec une intonation descendante. De cette façon, l'enseignant peut en même temps familiariser l'apprenant avec l'intonation montante et descendante correspondant à la question et à l'assertion.

Il s'agit d'un exercice qui habitue les apprenants à écouter les nouveaux sons et profils mélodiques, à les percevoir et à les distinguer.

Toujours dans le cadre de la sensibilisation, l'enseignant, en se servant de son propre appareil phonatoire ou de diagrammes rétro projetés où figurerait la coupe sagittale ou transversale de l'appareil phonatoire, peut expliquer comment on y positionne les différents organes afin de parvenir à l'émission des deux sons. Certes, cette explication doit se faire de façon succincte et sans que l'enseignant rentre dans des détails théoriques, afin de ne pas démotiver le groupe-classe (Recours à la *méthode articulatoire*).

Une fois la sensibilisation terminée l'enseignant procède à la *phase de l'intégration auditive*.

L'imprégnation des nouveaux sons s'effectue au moyen de deux stratégies et suivant la *méthode basée sur l'audition des modèles* :

La première stratégie repose sur les *exercices d'identification (ou de repérage)* des phonèmes où les élèves apprennent à les percevoir et à les distinguer dans la chaîne sonore selon des consignes comme : identifiez le son [e] dans les phrases suivantes ; identifiez si le son [e] se trouve dans le premier ou le deuxième mot des paires/phrases

suivantes, ou dans la syllabe initiale/finale, ou combien de fois entendez-vous le son [e] dans les phrases suivantes. Le même travail peut être effectué pour le son [ɛ].

Ce travail peut se faire dans *Bien Joué ! 1* à partir de la première double page et au moyen des questions et des réponses de la rubrique *Que dit-on pour* qui sont destinées à travailler aussi bien les sons que la prosodie mais en même temps les sons par la prosodie.

C'est un travail qui permet à l'apprenant de saisir les différences pertinentes, d'accoutumer son oreille au son à l'étude.

Exemples d'exercices d'identification ou de repérage :

- Vous allez entendre une suite de mots groupés par trois. Un seul de ces mots contient le son [e] ou [ɛ]. Est-ce le premier, le deuxième ou le troisième mot ?
- Écoutez le 2^e et le 3^e dialogue de la rubrique *Que dit-on pour*, p.32 et trouvez les mots qui contiennent le son [ɛ].
- Écoutez le 1^{er} dialogue de la rubrique *Que dit-on pour*, p.33 et dites combien de fois vous entendez le son [e]. Même chose pour le son [ɛ].
- Écoutez le 3^e dialogue de la rubrique *Que dit-on pour*, p.33 et dites combien de fois vous entendez le son [e]. Même chose pour le son [ɛ].
- Écoutez et dites si le son [e] se trouve à la première ou à la deuxième syllabe des mots suivants.
- Écoutez le 3^e dialogue de la rubrique *Que dit-on pour*, p.33 et dites dans quelle syllabe vous entendez le son [e].
- Écoutez le 1^{er} dialogue et le 3^e dialogue de la rubrique *Que dit-on pour*, p.33 et dites sur quelle intonation vous entendez le son [e]/[ɛ].

La deuxième stratégie porte sur les *exercices de discrimination auditive*, où l'apprenant est appelé à percevoir l'opposition entre deux ou plusieurs phonèmes. Il écoute des listes de mots où le changement d'un seul son apporte un changement de sens.

C'est un exercice d'entraînement à la perception un peu plus difficile que le précédent, puisque la mémoire de l'apprenant doit jongler entre les deux sons et que ce contraste ne facilite pas l'intégration auditive, à moins que cet exercice vienne après celui d'identification d'un seul son dans le mot.

C'est une technique qui recourt à la *méthode des oppositions phonologiques*. L'accès au son est lié au sens et à la grammaire. La méthode présente l'inconvénient qu'elle néglige le facteur prosodique et le fait que faire comprendre les différences d'ordre sémantique est difficile pour les débutants. Si ceci est vrai surtout au niveau de la production, au niveau de la perception, faire comprendre des oppositions phonologiques au moyen de mots isolés est plus facile pour les débutants parce que le rôle de la mémoire intervient à court terme. Faire travailler les oppositions

phonologiques au moyen de phrases un peu plus longues qui font appel au facteur prosodique, ce serait une tâche plus difficile pour les apprenants débutants, sauf si ces phrases incluaient seulement les deux voyelles opposées ou à la rigueur le voisinage de voyelles aux traits pertinents complètement différents.

Pour récapituler, ces activités permettent à l'apprenant d'entendre cette fois-ci et non plus d'écouter les sonorités du français. C'est un moment capital pour l'apprentissage du nouveau système phonologique, première étape de la rééducation de l'apprenant aux nouvelles sonorités. Affiner la perception auditive de l'apprenant, c'est l'amener à mieux les percevoir et par conséquent à mieux les prononcer. C'est le principe de la *méthode verbo-tonale* qui prône que, pour prononcer bien les sonorités de la langue française, il importe avant tout de bien les percevoir.

Exemples d'exercices de discrimination auditive :

- Écoutez le premier et le troisième dialogue de la rubrique *Que dit-on pour* et dites dans laquelle des deux phrases vous entendez le son [e] ou [ɛ].
- En vous servant des mêmes dialogues, identifiez la syllabe qui contient le son [e]/[ɛ].
- Écoutez les mêmes dialogues et dites si vous avez entendu [ɛ] ou [e].
- Écoutez les mêmes dialogues et dites si vous avez entendu une question ou une réponse.

Une fois le phonème perçu et compris, on peut passer à la *phase de production*. C'est le moment de la fixation du phénomène à l'étude.

Gymnastique articulatoire

Le système phonologique du français, étant un système incluant des sons tendus (sons exigeant un effort musculaire considérable), l'enseignant pourrait proposer la décontraction de la nuque et la gymnastique faciale (grimaces d'étirement, de projection, d'ouverture et de fermeture de la bouche, de positionnement de la langue à la partie avant ou arrière de la bouche) afin que l'apprenant réchauffe les muscles et prépare les muscles de phonation participant à la production des sons [e] et [ɛ].

Remarque : Le son [e] est plus tendu que le son [ɛ] (plus les voyelles sont fermées plus elles sont tendues / l'axe vertical nous informe sur les variations de tension). L'axe horizontal nous informe sur l'acuité des voyelles (les voyelles antérieures sont plus aiguës que les voyelles postérieures). De plus, par rapport à l'axe vertical, l'acuité des voyelles diminue ou augmente en même temps que la tension (le son [e], par exemple, est plus tendu et aigu que le son [ɛ]).

Répétition du son ou profil mélodique à partir d'un modèle (écouter et répéter) et Intégration du son dans un schéma mélodique

Ce sont deux méthodes complémentaires. L'enseignant doit placer le son dans un environnement optimal qui aide l'apprenant à bien prononcer le son tout en travaillant l'intonation.

Au moyen de la première méthode, l'apprenant est invité à répéter, à partir d'un modèle, des mots ou des phrases incluant le son à l'étude. Ce type d'exercice structural est celui qui est le plus employé en phonétique. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'apprenant a l'occasion de s'écouter produire en imitant le modèle des natifs.

L'enseignant peut procéder en trois temps :

Dans un premier temps, il fait répéter des mots incluant un seul son à chaque fois.

Dans un deuxième temps, il fait répéter des mots incluant les deux sons à apprendre.

En ce qui concerne ces deux exercices - et en fonction des difficultés observées chez les apprenants - on introduit le son dans un environnement consonantique approprié. Étant donné que le son [ɛ] ne constitue pas une difficulté majeure de prononciation pour les apprenants grecs, vu sa similitude avec le système phonologique grec, l'enseignant insistera davantage sur la correction du son [e]. Ce son étant tendu, l'enseignant devra, par conséquent, renforcer le trait de tension chez les apprenants en faisant précéder le son par des consonnes qui possèdent, elles aussi, le trait de tension. Faire précéder une voyelle tendue par une consonne tendue, c'est conditionner les organes de l'appareil phonatoire et les préparer à prononcer par la suite la voyelle tendue. En d'autres termes, dans le cadre de la syllabe, les consonnes influencent la prononciation de la voyelle et c'est la consonne qui précède qui a l'effet le plus marquant. Les consonnes tendues (T+) sont les occlusives sourdes [p], [t], [k] et les fricatives sourdes [s], [ʒ], [f].

D'autre part, on veillera à ce que, dans le mot, le son soit placé dans une syllabe en position accentuée, parce qu'à ce point l'effort musculaire est croissant ; par conséquent la tension est plus forte, la syllabe est le plus tendue, ce qui facilite la prononciation d'un son tendu comme le son [e].

Nous avons dit précédemment que l'axe vertical nous informait sur les variations de tension, en d'autres termes, plus les voyelles étaient fermées, plus elles étaient tendues. Ainsi, les voyelles tendues qui nécessitent le même traitement que celui que nous venons de décrire, sont les suivantes : [t, y, u], [e, ø, o]. Sur l'axe vertical, qui représente l'ouverture/fermeture de la mâchoire, les voyelles [i, y, u], sont plus tendues que les voyelles [e], [ø], [o].

Mais la voyelle [e] ne se caractérise pas seulement par le trait de tension. Elle possède aussi le trait d'acuité. Sur l'axe horizontal, qui représente le point d'articulation et la sonorité aiguë/grave de la voyelle, la voyelle [e] est plus aiguë que la [ø] et encore plus aiguë que la [u] qui est la plus grave. Si donc l'enseignant s'aperçoit que l'apprenant a des carences au niveau de l'acuité de la voyelle [e], il devra la faire précéder des consonnes aiguës qui sont les suivantes : [t], [s], [G].

Pour devenir plus précis, si nos apprenants prononcent [ɛ] au lieu de [e] qui est un son tendu et aigu, il faudra leur renforcer le trait de tension et d'acuité, en d'autres termes leur proposer des mots avec un entourage consonantique facilitant constitué de consonnes tendues et aiguës, à savoir : [t], [s], [G].

Par exemple : Tu as voté / Elle est couchée / Elle a toussé / Pardon, Monsieur, la rue de l'université ? (*Bien Joué! I*).

Si, par contre, l'enseignant se rend compte que l'apprenant ne rencontre pas de problèmes d'acuité, il peut continuer à renforcer la tension en utilisant des consonnes tendues mais non pas obligatoirement aiguës comme les [p] et [f] qui sont des consonnes graves.

Par exemple : Marie est occupée ? / Cette chambre est chauffée ?

De plus, si l'enseignant se rend compte que l'apprenant ne rencontre pas de problèmes de tension, l'entourage consonantique peut être constitué de consonnes relâchées comme : [d], [z], [n], [l], [F], [j], [P], [Q].

Par exemple : Elle a mangé / Il a demandé / Nous sommes allés etc.

Dans un troisième temps, il fait répéter des phrases incluant les deux sons à apprendre. C'est une activité qui intègre le son dans une structure prosodique. Elle présente un double avantage : d'une part elle permet l'apprentissage de l'organisation accentuelle de la phrase (découpage en syllabes, en groupes rythmiques) et de l'intonation et d'autre part, elle constitue un contexte facilitant optimisant la prononciation du son [e].

Ainsi, pour optimiser la prononciation du son [e] qui est un son tendu, il faudra le placer à un maximum de tension dans la structure prosodique ; et ce maximum de tension se trouve à la fin d'une intonation montante (une question, par exemple) ou dans une syllabe qui se trouve en position forte, une syllabe qui est à la fin d'un mouvement qui est croissant/montant et porte, par conséquent, l'accent.

Par exemple : Tout le monde a voté ? / Vous êtes bien attachés ? / Veux-tu du thé ? / L'avez-vous cassé ?

Par contre, si le trait de tension n'est pas à renforcer, le son peut être placé en mouvement décroissant (une assertion, par exemple, ou une question introduite par un

mot interrogatif) ou dans une syllabe qui se trouve en position faible et est, par conséquent, non accentuée.

Par exemple : Il n'est pas *allé*. / Qui m'a demandée ? / Assurément.

Les entourages facilitants est une technique de correction phonétique proposée par la méthode verbo-tonale qui consiste à renforcer le trait de tension ou d'acuité des voyelles par rapport à d'autres que l'apprenant ne perçoit pas. Comme dit Callamand :

« S'il ne s'agit pas, loin de là, d'une potion magique, cette utilisation d'entourages facilitants est de nature à entamer un processus de conditionnement aussi bien auditif qu'articulatoire qui conduira, grâce à un travail soutenu, à une amélioration des performances ».

(Callamand, 1981, 99).

Utilisation de la transcription phonétique

La visualisation du son par sa transcription phonétique, cette dernière puisée dans l'alphabet phonétique international (API), peut aider l'apprenant à ancrer dans son esprit la prononciation du son. La transcription du son peut être immédiatement compréhensible et, à sa vue seule, l'apprenant peut opter pour sa prononciation correcte. Toutefois, c'est une méthode qui ne peut être utilisée qu'occasionnellement et non pas avec un public d'enfants, niveau débutants, car on risque de les fatiguer et de les décourager.

Correspondance entre le son et la graphie (soulignez la lettre ou les lettres qui correspondent au son [e]/[ɛ])

C'est le type d'activité proposé par le manuel *Bien Joué ! 1* qui consiste à mémoriser la forme écrite des sons. Il s'agit d'une activité qui permet la fixation orthographique du son et donne à l'apprenant la possibilité de procéder à la lecture à haute voix de phrases ou de textes en ayant une prononciation et un débit corrects.

Toutes ces propositions ne constituent sûrement pas de propositions miracles qui résoudront tous les problèmes de prononciation. Il ne s'agit pas non plus d'une volonté de notre part de faire des enseignants des spécialistes en matière de phonétique. Il s'agit de quelques propositions-outils qui les aideront à aborder les faits liés à l'oralité qui assurent les fonctions de communication permettant l'inter-compréhension et à leur faire comprendre qu'il n'est pas difficile de travailler la phonétique en classe, mais qu'au contraire en la travaillant, les enseignants contribuent à l'amélioration de la compréhension orale et de la qualité sonore de la production orale de leurs apprenants et, par conséquent à l'acquisition d'une bonne compétence linguistique.

Bibliographie :

- Callamand, M., 1981, *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris, CLE International.
- Champagne-Muzar, C., & Bourdages, J., 1998, *Le point sur la phonétique*. Paris, CLE International.
- Galbris, G., 1971, *La prononciation et la correction phonétique, dans Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Gislou, C., & Selle, M.G., & Jamet, M.C, & Gruneberg, A., 1999, *Bien Joué ! 1*. Paris, Hachette.
- Guimbretière, E., 1994, *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris, Didier-Hatier.
- Kaneman-Pougatch, M., 1986, *Les phonèmes, j'aime, Le français dans le monde*, n° 198.
- Léon, P. & Léon, M., 1964, *Introduction à la phonétique corrective*. Paris, Hachette-Larousse.

*L'abandon¹ de l'étude de la langue étrangère dans
l'enseignement secondaire – le cas de la Grèce*

Introduction

Face à l'Europe qui se construit, deux choix fondamentaux sont possibles en ce qui concerne les langues². Ou bien l'on s'engage vers l'unification linguistique ou bien l'on cherche à sauvegarder la pluralité existante. Officiellement c'est la seconde voie que les ministres de la Communauté européenne ont choisie. Viser l'enseignement de deux langues non-maternelles, c'est refuser la logique de la langue commune unique, c'est prendre le parti de la diversité.

Le défi, l'enjeu fondamental aujourd'hui c'est de faire en sorte que les écoles actuelles apprennent à s'intégrer dans notre société de mondialisation, d'information et d'échanges de cultures : « ...contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes. »³ Et c'est l'acquisition de diverses langues qui va nous permettre d'y parvenir.

En Grèce, la langue française – la langue étrangère / vivante la plus enseignée dans les établissements grecs⁴ – a été remplacée par l'anglais après la 2^e guerre mondiale. Actuellement, - il est nécessaire de le rappeler – les écoliers grecs dans un emploi du temps hebdomadaire de 34 heures dans le secondaire – dans le premier cycle obligatoire (collège) où l'apprentissage de deux langues étrangères est obligatoire aussi -, ont 5 heures d'anglais (langue principale) et de français ou d'allemand (deuxième langue au choix.) En outre dans le secondaire – deuxième cycle (lycée) - la deuxième langue est facultative et ils font 2 heures par semaine de la première langue choisie⁵.

¹ Par ce terme « abandon » on entend aussi bien le désir d'abandonner la langue que l'abandon lui-même.

² Candelier, M.-Brennecke, G. Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France, (1993) Crédif Didier, Paris.

³ Candelier, M. & Macaire, D. (avec la collaboration de membres du groupe Evlang) (1998) *Propositions pour une classification des objectifs*. (Document de travail interne).

⁴ L'enseignement d'une langue étrangère dans le curriculum de l'école grecque a été introduit officiellement en 1840 (National description of GREECE. Supplement to the Eurydice study on "Foreign Language Teaching in Schools in Europe", p. 3, 2001).

⁵ À l'âge de 10 ans, 10 % de l'emploi du temps hebdomadaire est consacré à la langue étrangère par rapport aux autres matières enseignées (28 % pour la langue maternelle et 14 % aux maths). À

Le désir – ou l’obligation – d’abandonner une langue étrangère avant la fin de la scolarité est un sujet qui commence à intéresser au premier chef les enseignants et les chercheurs : on considère (parfois sans que cela soit nécessairement fondé) ce désir d’abandon comme la raison majeure des obstacles qui se dressent devant nous dans notre travail en classe.

Notre enquête a porté sur quatorze collèges et sur 850 élèves de troisième en Grèce (Athènes et province) au cours de la période février - mai 2003. Il y a des relations statistiquement significatives entre le souhait de renoncer à une langue et les variables indépendantes (notes, sexe, milieu social). Dans la plupart des cas nous avons des différenciations importantes. Dans cette intervention nous ne présentons que certaines tendances pour chaque catégorie mentionnée. Cette recherche n’est pas encore achevée et nous sommes en cours de traitement de l’analyse statistique.

Notre hypothèse initiale était que l’enseignement des langues étrangères à l’école procure peu de satisfaction et dans le même temps que les élèves donnent une importance plus grande à la mise en place d’une relation interactive avec leur professeur. Notre objectif est donc de montrer que cette relation suppose ou nécessite un climat de création, une prédisposition favorable et de l’inventivité pour tous les acteurs impliqués dans le processus éducatif pour renforcer ou obtenir une attitude positive ; elle joue en outre le rôle d’un motif intégré surtout chez les apprenants pour qu’ils n’abandonnent pas la langue étrangère considérée.

En premier lieu, il nous paraît nécessaire de clarifier quelques notions importantes pour une meilleure compréhension de cette étude :

Les attitudes

Il serait vain de détailler ici tous les sens que véhicule la notion d’attitude - fondatrice pour la psychologie sociale. Ses différentes périphrases explicatives (disposition à, orientation pour, prédisposition à) convoquent le lien avec une action. Or, de nombreux travaux ont été réalisés sur l’effet de la possibilité du changement du comportement / action en prédisposant les attitudes. Les recherches dans le domaine de l’apprentissage des langues ont porté sur le rôle des attitudes dans trois champs : les personnes et la communauté des locuteurs, la langue cible, l’apprentissage des langues étrangères en général (Van-Aacken, 1999, Kiziltepe, 1997, Sutarso, 1996, Gardner and Trembalay, 1995, Gardner, 1985, Stern, 1983, Burstall, 1975, Gardner and Lambert, 1972.)⁶ Dans toutes ces recherches, on constate une corrélation positive entre la performance et les attitudes envers la communauté et les personnes qui parlent la langue

l’âge de 16 ans, 7% du temps sont consacrés à la langue étrangère (13 % à la langue maternelle et 17 % aux maths !). (Eurydice).

⁶ M. Candelier «*L’éveil aux langues à l’école primaire*, Evlang : bilan d’une innovation européenne », De Boeck, 2004.

étrangère en tant que maternelle. Gardner (1985), dans son modèle socio-éducatif, se réfère à deux sortes d'attitudes : la première est celle des locuteurs et la deuxième est utilitariste (Quel avantage y aurait-il à apprendre cette langue ?).

Les représentations

Liées aux attitudes, cette notion renvoie aux représentations sociales de Moscovici (1961, 1976) comme l'expression d'un *savoir commun* opposé au *savoir savant* de ceux qui se réclament de la science. Les représentations sociales se présentent en fait comme la perception de la réalité par les individus et elles représentent des modalités de connaissance qui sont l'« expression spécifique d'une pensée sociale » (Herzlich, 1972, p.305) et qui intègrent des dimensions attitudinales. Il faut ainsi qu'attitudes et représentations aillent de pair lorsqu'on cherche à mettre en lumière ce qui favorise ou péjore les relations interculturelles et la disposition à apprendre les langues (Zarate, 1993 ; Candelier & Hermann-Brennecke, 1993 ; Matthey (Ed.), 1997 .)⁷

Les motivations

Les théories de la motivation sont nombreuses : motivation intrinsèque-extrinsèque (Decis & Ryan 1985 : liée à la personnalité ou aux bénéfices sociaux espérés) ; la motivation par l'espoir de réussite (Atkinson 1964) et peur de l'échec ; le modèle socioculturel de Gardner (1985) : corrélations entre aptitudes linguistiques, attitudes envers la langue et les locuteurs, motivation et performances ; perspective cognitive (Viau 1994) considérant la motivation en contexte scolaire enracinée dans les représentations que l'élève a de lui-même et de son environnement ; où l'intérêt est indispensable – ne pas achever une activité sans être engagé dans la tâche – utilité – esthétique - facilité.

Il faut souligner la différence entre *motivation* et *motifs intégrés*. En ce qui concerne les *motifs* il s'agit de constructions théoriques (Schiefele, 1974, p.31)⁸ qui décrivent des dispositions à l'action intérieure ou extérieure, relativement stables dans le temps (Boosch, 1983, p.23)⁹, qui déterminent un choix entre des types d'actions, pas toujours observables. D'autre part, la motivation est comprise comme concept explicatif pour les combinaisons causales d'un type de comportement qui ne peuvent être

⁷ M. Candelier «L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne », De Boeck, 2004.

⁸ Sciefele, H. (1974). Lernmotivation und Motivationslernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, Munchen: Ehrenwirth. Dans Candelier, M.-Brennecke, G. Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France, (1993), p.65, Crédif Didier, Paris.

⁹ Boosch, A. (1983). Motivation und Einstellung. In Solmecke (éd.), (1983), 21-41 dans Candelier, M.-Brennecke, G. Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France, (1993), p.64-65, Crédif Didier, Paris.

expliquées par la seule observation (Wasna, 1972)¹⁰. Elle s'accompagne de l'émergence de motifs qui sont les mobiles d'une action et déterminent ce qu'elle signifie pour l'individu.

On va essayer par cette contribution de répondre aux questions fréquemment rencontrées dans l'enseignement secondaire en Grèce.

Ces questions exposées ci-dessous se répartissent en trois grandes catégories :

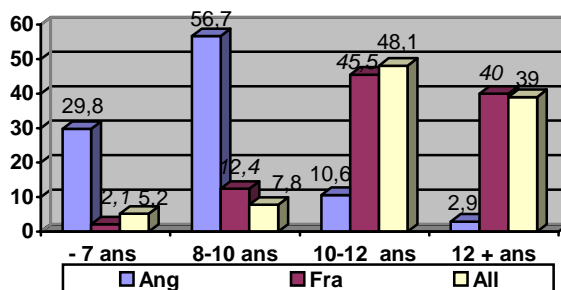
- A. Les facteurs différenciés personnels
- B. Les besoins langagiers
- C. Des facteurs affectifs

Dans le détail :

A. Quels sont les facteurs qui différencient le statut personnel des élèves ?

1^{er} indicateur : La persévérance et la poursuite de l'apprentissage de la langue étrangère :

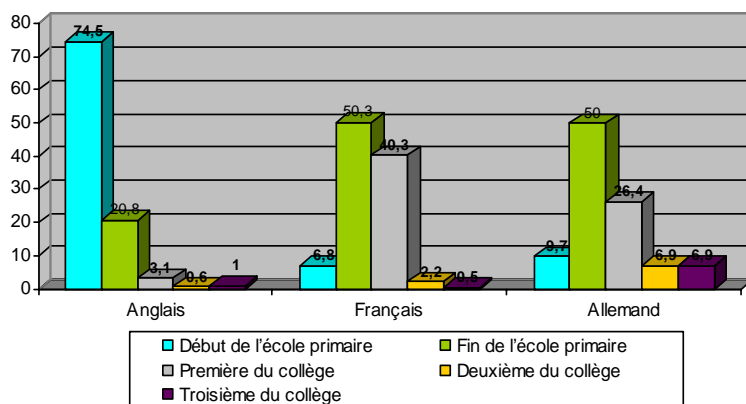
À quel âge l'apprenant a-t-il commencé l'étude de la langue étrangère ? – y a-t-il un désir de poursuivre cette étude ?



Il est clair que pour la plupart des élèves la première langue étrangère est l'anglais (28 % pour les moins de 7 ans, contre 2,1% pour le français et 5,2% pour l'allemand.) En ce qui concerne le lycée, 36 % souhaitent continuer (alors que 16 % répondent par la négative.) L'idée de deux langues étrangères à l'école primaire est repoussée par une majorité (53%.)

Quand l'apprenant a-t-il eu besoin d'un soutien extrascolaire et pendant combien d'heures par semaine ?

¹⁰ Wasna, M. (1972). Motivation, Intelligenz und Lernerfolg. Munchen: Kosel. Dans Candelier, M.-Brennecke, G. Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France, (1993), p.65, Crédif Didier, Paris.



Pour l'anglais on relève que la plupart des élèves suivent des cours en frontistirio¹¹ ou des cours particuliers à raison de 3 à 5 h. ou plus par semaine (86,1 % - 67,7 %). De l'autre coté, pour la deuxième langue étrangère, la majorité suit des cours particuliers selon une fréquence moyenne d'1 à 2 h. par semaine (66,4 % pour le français et 61,1 % pour l'allemand) et de 5 h. maximum en frontistirio.

Quelles sont les raisons de ces cours de soutien ?

Il semble que les causes soient en rapport avec l'incapacité de l'enseignement public à résoudre les problèmes rencontrés (« Les profs à l'école ne sont pas bons » 30% et « À l'école on ne peut pas apprendre les langues étrangères » 45% - « À l'école on ne peut résoudre les difficultés » 30%) ou à permettre d'obtenir un diplôme et de meilleurs résultats (77,4 % et 61,7%)

2^e indicateur : l'influence du milieu familial/amical

Les parents parlent-ils des langues étrangères et quel est leur niveau ?

Les frères et sœurs, s'il y en a, en parlent-ils des langues étrangères et quel est leur niveau ?

L'élève, lui-même, à quel point considère-t-il que son milieu - familial ou amical - l'a incité à apprendre une langue étrangère? Il semble qu'un milieu social plus favorisé entraîne des ambitions scolaires plus grandes (cette recherche n'est pas encore achevée.)

Les causes pour lesquelles ils ont choisi d'étudier la langue (hors causes institutionnelles) ne tiennent pas à l'influence d'autres personnes (parents, amis, professeurs) mais à une anticipation des besoins (études, diplôme, profession) - 80 % - et à des besoins / motifs intégrés (goût pour les langues - 69%- communication et voyages.)

¹¹ Écoles privées parascolaires.

B. Quels sont les besoins langagiers des élèves dans l'école grecque ?

3^e indicateur : Position « hiérarchique » de la langue étrangère par rapport à d'autres matières

Place des langues au sein des autres matières, surtout de celles qui sont ressenties comme plus « sérieuses » par les élèves.

Nous mentionnerons simplement que l'anglais se trouve au 5^e rang des réponses positives (augmenter les heures d'enseignement) tandis que le français au 8^e et l'allemand au 11^e. Ces réponses demandent une recherche plus approfondie pour en tirer des conclusions.

Quelle serait la langue étrangère que l'élève choisirait à abandonner et pour quelles raisons ?

Il semble que les premières langues résistent mieux que les secondes¹². On pourrait l'expliquer par un effet des structures scolaires. Les secondes langues étrangères sont ressenties comme un « supplément », fructueux pour la « formation générale » ou pour « la vie professionnelle », mais pas indispensable pour terminer le cursus scolaire.

13% des interrogés désirent abandonner l'étude du français. La cause principale avancée est que « c'est difficile » ou « je n'aime pas ça ». Ainsi, les motifs déterminants relèvent de la perception subjective (difficulté d'apprentissage et insuffisance d'attrait). Les critères dont l'origine est plus extérieure à l'individu, comme « on n'a pas le temps d'intégrer l'apprentissage de langue » et « ils ne sont pas utiles » jouent un rôle secondaire et se rapprochent davantage du manque d'intérêt¹³ (il y a un déficit de 80 %). Quant à l'anglais, 5% des apprenants désirent l'abandonner et la cause avancée en est principalement **la lassitude** (en raison du nombre excessif d'heures d'apprentissage).

L'italien (30 %) et l'espagnol (13 %) sont des langues assez demandées pour deux raisons principales : elles sont « plus faciles » (**surcharge de travail moindre**) et « j'aime les écouter » (**sonorité, attrait**).

La difficulté est un facteur principal pour la manifestation d'un rejet. Le français semble plus difficile que l'anglais à la majorité des élèves surtout dans le domaine de compréhension.

¹² La même constatation se retrouve chez Candelier, M.-Brennecke, G. *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, p. 108 (1993) Crédif Didier, Paris.

¹³ Il paraîtrait pertinent d'examiner la performance de l'individu et le désir de l'abandon en relation avec la phase pubertaire où l'apprenant s'identifie à ses résultats scolaires. Diverses recherches empiriques ont montré que les apprenants disposant d'une appréciation positive d'eux-mêmes ont aussi de meilleurs résultats que des élèves moins sûrs d'eux (Gallagher, 1969 p.539 ; Candelier, 1993 p.119). D'autre part, pour les élèves ayant atteint la phase post-pubertaire une telle attitude ne se manifeste plus.

4^e indicateur : Hiérarchie de valeurs de la langue étrangère.

Quelle est la valeur donnée par l'élève à l'apprentissage de la langue étrangère par rapport à : ses finalités et au système de valeurs actuel (importance des langues pour le statut social, pour la réussite professionnelle etc.)

Ce qui provoque de l'anxiété chez les élèves ce sont les examens et l'éventualité d'un échec par rapport à leurs objectifs anticipés ou effectifs (notes, diplôme, consolider ses savoirs en langue, « être à la hauteur »). D'autre part, quand on leur demande de mentionner un domaine qui leur plaît, ou bien ils n'en trouvent pas (« rien du tout ») ou bien ils remettent en cause l'étude de la matière elle-même. « On n'a pas le temps d'étudier à cause des autres matières » (c'est vrai 56,7%), « perte de temps » (87%), - à la question - choquante - « Vaut-il mieux apprendre une langue étrangère que d'obtenir un diplôme universitaire ? » 37 % seulement ont répondu affirmativement.

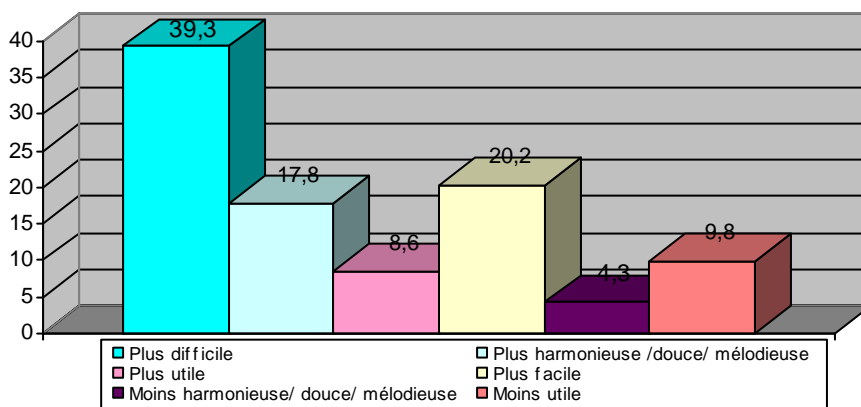
C. Quels sont les facteurs affectifs que les adolescents perçoivent comme déterminants pour l'apprentissage de la langue étrangère enseignée dans le secondaire :

5^e indicateur : Représentations des langues étrangères et des locuteurs qui les parlent en tant que langues maternelles.

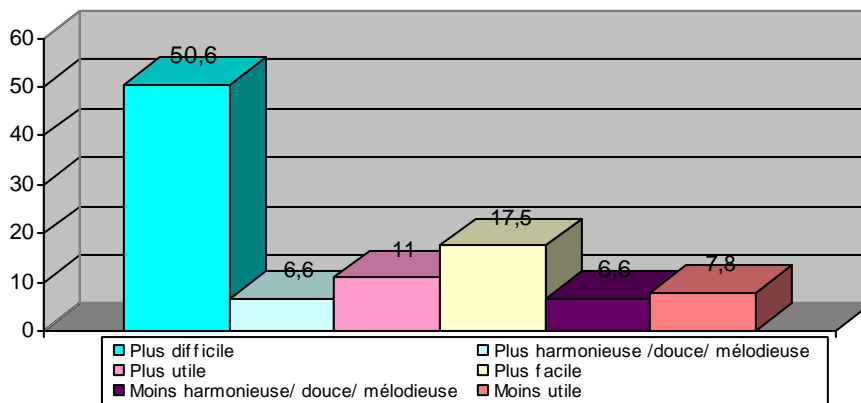
Quelle est l'impression que l'apprenant ressent envers les personnes dont la langue enseignée est parlée en tant que maternelle et les pays considérés ?

Le tableau ci-dessous est très clair :

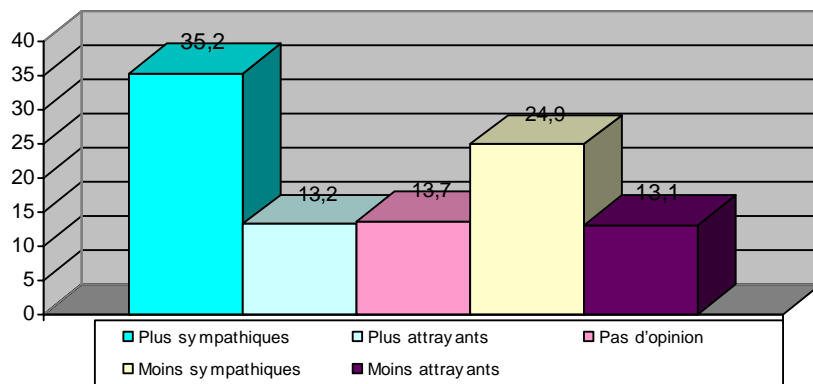
a) pour la langue anglaise



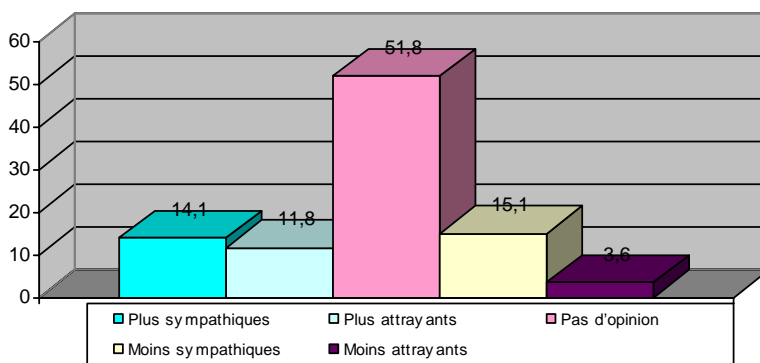
b) pour la langue française



c) pour les Anglais :



d) pour les Français :



Il semble clair que le désir de l'abandon de la langue française peut être rattaché à la mauvaise impression des élèves tant pour la langue que pour les personnes ayant le français comme langue maternelle.

6^e indicateur : satisfaction – insatisfaction vis-à-vis du processus éducatif intra-scolaire

Des **facteurs institutionnels** (le curriculum, la matière etc.) ou **personnels** (statut social, comportement de l'enseignant, etc.) sont déterminants pour la formation du sentiment de la satisfaction ou le contraire. À la question directe de savoir si «à l'école on n'apprend pas la langue étrangère» 69 % étaient d'accord (11% n'avaient pas d'opinion ou n'ont pas répondu.) Cette réponse a été vérifiée dans d'autres cas également (les raisons assez fréquemment avancées d'une inscription dans un frontistirio ou pour prendre des cours particuliers sont les difficultés rencontrées à l'école et dans l'enseignement.).

L'enseignant : Le phénomène cité comme le plus anxiogène par l'élève est le comportement du professeur (quand il se met à crier, qu'il est ironique, indifférent, quand il ne s'adresse pas à tous les élèves et qu'il ne propose pas volontiers son aide aux élèves qui ne suivent pas des cours de soutien.) D'un autre côté, chaque mot de lui ayant une répercussion positive, c'est lui qui est à même de motiver les élèves.

L'aspect didactique (méthodologie, contenus, objectifs-utilité) ou institutionnel

Le déficit : on constate que peu d'heures d'enseignement sont affectées, pour le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire obligatoire, à la deuxième langue étrangère (on se rappellera à cet égard la réponse expliquant le refus du choix de français au lycée : « On n'a pas le temps d'intégrer l'apprentissage de langue »).

La lassitude : La réponse dominante à la même question pour l'anglais est qu' «ils en ont assez» ou qu'ils s'ennuient.

Facilité ou difficulté / Utilité : La majorité des élèves qui suivent des cours de soutien le font pour « obtenir de meilleurs résultats » ou pour « devenir plus sûrs » ou pour « obtenir le diplôme ».

Cas plus complexes (moins d'enseignement en langue étrangère, moins de films et moins d'échanges d'élèves –plus de traductions, plus d'apprentissage de vocabulaire et de grammaire traditionnelle). Cela paraît étrange mais il y a un pourcentage significatif des élèves qui souhaiteraient un enseignement solide (comme le professeur Candelier l'exprime dans son ouvrage cité plus haut) et il faut voir si ce sont les mêmes que ceux qui indiquent la difficulté d'apprentissage comme raison de leur désir d'abandon. Il y a un type d'apprenants qui préfèrent une approche plus cognitive et non communicative. L'analyse statistique n'est pas encore achevée.

L'ambiance de classe : Les questions libres révèlent des tendances très inquiétantes. Les réponses à la question posée « Quels sont les trois premiers mots qui

vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez aux cours de langues étrangères à l'école? », relèvent de réactions négatives ou mitigées (plutôt ironiques) : « dégueu, emmerdant, ennuyeux, encore ça !, le temps de loisir, chahut, perte de temps ». À la même question posée pour les frontistiria ou les cours particuliers ils ont répondu d'une manière tout à fait différente : « utile, c'est calme, de l'intérêt, satisfaction ». Mais, comment les enseignants réagissent-ils aux comportements « difficiles » dans leur classe ?

D. Une question, à laquelle nous ne sommes pas prêts à répondre de manière satisfaisante, est la suivante : quelle est le point de vue des enseignants sur ces problèmes ?

Nous avons recherché une réponse du côté des étudiants et des enseignants sous forme d'interviews semi-directives. Apparemment, les professeurs de langues étrangères semblent être découragés - ceux de français surtout – et ils dévalorisent eux-mêmes la matière (ils ne demandent pas d'augmentation des heures d'enseignement, ils ne se prononcent pas de manière positive sur l'utilité du français, ils acceptent sans réagir les formules du type « Il n'y a pas de temps disponible pour étudier la langue étrangère », désaccord avec la possibilité de l'enseignement d'une deuxième langue à l'école primaire).

On comprend ici qu'il est vraiment indispensable de formuler des propositions susceptibles d'améliorer l'efficacité des interventions stratégiques réalisées par les enseignants en langues étrangères dans le secondaire. **Il faut donc réaffirmer que l'étude et l'apprentissage d'une langue étrangère n'ont rien à voir avec une quelconque obligation (institutionnelle ou affective) mais qu'il s'agit d'une question d'attraction. Attirance signifie en même temps la réalisation ressentie par les sujets - les élèves dans le cas qui nous occupe - de ce qu'ils souhaitent, de ce qu'ils désirent. Et, apparemment, ce qu'ils désirent c'est :**

- Un cours plus centré sur les besoins langagiers effectifs de l'élève
- Un climat calme dans la classe
- Un enseignant assistant et animateur en même temps

ET (pour compléter l'hypothèse initiale)

- Une continuité institutionnelle de l'apprentissage (avec une modification des priorités, si nécessaire, pour promouvoir l'enseignement des langues ou remplacer l'anglais par le français ou l'allemand au lycée).

Pleins feux sur l'élève donc !

Les excès et les doctrines ne peuvent avoir de place dans notre classe !

Bibliographie

- *Boosch, A. (1983). Motivation und Einstellung. In Solmecke (éd.), (1983), 21-41 dans Candelier, M.-Brennecke, G. Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France, (1993), p.64-65, Crédif Didier, Paris.*
- *Candelier, M.-Brennecke, G. Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France, p. 108 (1993) Crédif Didier, Paris.*
- *Candelier, M. «L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne », De Boeck, 2004.*
- *Candelier, M. & Macaire, D. (avec la collaboration de membres du groupe Evlang) (1998) Propositions pour une classification des objectifs. (Document de travail interne).*
- *Sciefele, H. (1974). Lernmotivation und Motivationslernen. Grundzuge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, Munchen: Ehrenwirth. Dans Candelier, M.-Brennecke, G. Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France, (1993), p.65, Crédif Didier, Paris.*
- *Wasna, M. (1972). Motivation, Intelligenz und Lernerfolg. Munchen: Kosel. Dans Candelier, M.-Brennecke, G. Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France, (1993), p.65, Crédif Didier, Paris.*
- *L'enseignement d'une langue étrangère dans le curriculum de l'école grecque a été introduit officiellement en 1840 (National description of GREECE. Supplement to the Eurydice study on "Foreign Language Teaching in Schools in Europe", p. 3, 2001).*

Enseigner le sens des mots aux apprenants grecs de F.L.E.

Résumé :

Le vocabulaire d'une langue étant multiple et très varié, le professeur doit proposer une grande diversité de tâches et d'exercices qui permettront aux apprenants de découvrir et de se familiariser avec les différents aspects des unités lexicales qu'ils doivent connaître.

Parmi les différentes approches de l'enseignement du vocabulaire, nous distinguons *la pratique des listes bilingues, la méthode des mots-clés et l'emploi des concordances.*

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons quelques *activités portant surtout sur le sens et les aspects pragmatiques du langage.* Nous traiterons aussi de quelques *jeux de vocabulaire.* Il nous semble utile de nous référer également à *l'évaluation du vocabulaire* et de proposer quelques tests permettant d'évaluer soit le vocabulaire passif soit le vocabulaire actif des apprenants.

Mots-clés :

Enseignement systématique du vocabulaire et différentes approches, sémantique lexicale, savoir sur les mots et leur fonctionnement, évaluation du vocabulaire

Le traitement du matériel lexical dans l'enseignement scolaire des langues entraîne de nombreux problèmes. Ceci est dû au fait que dans les manuels d'enseignement du F.L.E. il y a seulement quelques propositions implicites sur les modalités d'une pédagogie du vocabulaire. Non seulement les exercices de vocabulaire y sont relativement peu nombreux, mais aussi le travail sur les mots consiste à manier des mécanismes du système lexical qui se réduit souvent aux relations synonymiques et antonymiques. Ce travail n'enseigne pas le vocabulaire mais permet seulement de l'exercer.

Cependant, il faut mettre l'accent sur le fait que l'enseignement du vocabulaire, dans un cours de langue à visée communicative, est indispensable parce qu'il diffuse des connaissances que l'apprenant n'a ni le temps ni les moyens de découvrir et de sélectionner seul.

Il s'en suit, donc, que l'enseignement systématique du vocabulaire s'impose en complément aux activités de communication proposées en classe, puisque cet enseignement complémentaire vise un développement cognitif que les interactions sociales ne peuvent pas déclencher. Pour que la connaissance soit optimale, l'aptitude à utiliser les mots (le savoir-faire) doit se doubler d'un savoir sur les mots et leur fonctionnement. Le rôle de l'enseignant consiste donc à aider l'apprenant à acquérir ces deux aspects de la connaissance.

D'ailleurs, comme le suggère Galisson (1983, 41) « c'est gageure de vouloir enseigner les vocabulaires, il faut enseigner à les apprendre ». L'apprentissage du vocabulaire ne peut pas être réduit à un simple apprentissage de mots nouveaux. L'apprenant doit aussi se rendre compte de ce que connaître un mot veut dire et du fait que les sens des mots varient. De même, il doit comprendre les mécanismes qui permettent de reconnaître et de manipuler les relations sémantiques entre les mots.

Vu le rôle primordial du vocabulaire en classe de langue étrangère, nous trouvons nécessaire de présenter quelques propositions sur l'enseignement du vocabulaire en classe de F.L.E. A part cela, nous parlerons aussi de l'emploi des tests permettant d'évaluer l'acquisition de vocabulaires par les élèves.

Parmi les différentes approches de l'enseignement du vocabulaire, nous distinguons la pratique des listes bilingues, la méthode des mots-clés et l'emploi des concordances. Examinons-les séparément.

1. Les listes de vocabulaires.

Il est indéniable que l'utilisation de listes bilingues constitue la méthode la plus répandue pour l'apprentissage du vocabulaire. Ces listes se composent d'un grand nombre de mots hors contexte dans une langue dont l'apprenant s'efforce de retenir les équivalents dans une autre.

Cependant, nous devons mentionner que nous ne sommes pas d'accord avec cette pratique. Nous pensons que l'apprentissage par listes bilingues n'est pas du tout motivant. Comme les mots en isolation s'intègrent difficilement dans les réseaux existants, il faut de nombreuses répétitions pour atteindre des résultats significatifs. L'apprenant donc répète les mots comme un perroquet ce qui rend la tâche d'apprentissage ennuyeuse. En outre, beaucoup de mots qui sont connus dans le contexte de la liste sur laquelle ils ont été présentés ne fonctionnent pas dans les situations de communications, c'est-à-dire aux niveaux concrets de l'emploi langagier. Ceci est dû au fait que les connaissances linguistiques apprises comme des éléments de

savoir sont disponibles comme savoir-faire seulement dans des exercices d'applications pratiques et immédiates.

Mais, nous acceptons le fait que cette technique est utile pour les débutants qui ont besoin de recourir à leur langue maternelle pour se rassurer. Toutefois, nous pensons que les listes bilingues seules, sans exercices complémentaires où les apprenants réutiliseront les mots fraîchement acquis, sont vouées à l'échec.

2. La méthode des mots-clés.

Il s'agit d'une méthode spéciale d'apprentissage du vocabulaire qui cherche à intensifier les liens entre les mots de deux langues. Ott et al. (1973, 197) la décrivent comme « un soutien mnémotechnique formé par l'image mentale de deux objets dans une forme quelconque de relation interactive (. . .). L'objectif est de coller les deux items (. . .) l'un à l'autre de telle sorte que l'occurrence de l'un permettra de se rappeler l'autre ».

Pour les apprenants anglophones qui doivent apprendre le mot allemand pour *oeuf*, ils suggèrent de donner (p. 199) l'image d'un oeil dans un oeuf, parce que le mot allemand *Ei (oeuf)* se prononce plus ou moins de la même façon que le mot anglais *eye (oeil)*.

Nous considérons qu'il faut aborder cette méthode avec prudence. Nous pensons que cette approche est une conception naïve de l'apprentissage du vocabulaire et qu'elle ignore complètement les schémas complexes de relations sémantiques qui caractérisent un lexique pleinement formé. De plus, nous trouvons impossible la généralisation de cette méthode à l'apprentissage réel du vocabulaire en classe de langue. D'ailleurs, nous ne pouvons pas imaginer comment les grandes quantités d'unités lexicales peuvent fonctionner adéquatement si des images visuelles doivent être évoquées à chaque fois qu'elles sont utilisées.

3. L'emploi de concordances.

Beaucoup d'apprenants notent sur des listes bilingues les mots qu'ils ne connaissent pas et qui leur semblent utiles. Galisson (1983, 26) constate qu'une liste risque d'être « une liste sèche de mots "nus" », donc sans "mode d'emploi" ». C'est pourquoi il propose que les apprenants construisent « une table de concordances des vocables non maîtrisés qu'ils rencontrent. Par table de concordance, on entend la liste alphabétique des vocables en question "vêtus" des contextes fonctionnels dans lesquels ils sont découverts une première fois et retrouvés par la suite ». En regroupant les différentes occurrences d'un mot donné selon les types de contextes rencontrés, l'apprenant transforme sa "liste contextuelle" en un "concordancier" bien organisé qu'il transforme, par la suite, en "cooccurrencier" et, à la fin, en "auto-dictionnaire personnalisé".

Malgré le fait que cette méthode semble rentable et intéressante, nous pensons qu'elle constitue une tâche très lourde pour les apprenants puisqu'elle présuppose une bonne interprétation des contextes et de vastes connaissances grammaticales et lexicales. Nous pourrions peut-être demander aux élèves de constituer un fichier classé par thème ou par ordre alphabétique et y mettre pour chaque mot-vedette, outre les contextes d'occurrence relevés au cours d'activités langagières diverses, des synonymes, des antonymes, des définitions, des traductions, etc. Nous n'appliquerions pas facilement cette technique à l'enseignement du français dans les collèges grecs parce qu'elle demande une organisation systématique de la part des élèves qui, faute de temps et de motivation, n'ont pas envie de s'occuper sérieusement de l'apprentissage du français dans l'école. En outre, les professeurs, pressés par le programme scolaire, ne consacrent pas beaucoup de temps à des activités semblables.

Présentons maintenant une typologie d'exercices / activités qui nous semblent favoriser le développement de la sémantique lexicale, telle qu'elle est définie par le Conseil de l'Europe (1996, 56), chez les apprenants grecs du français de niveau débutant ou intermédiaire. Nos activités portent surtout sur le sens et les aspects pragmatiques du langage :

a. Activités sur le sens.

Pour amener les apprenants à utiliser un vocabulaire spécifique, on peut poser des questions du genre « De quoi avez-vous besoin pour écrire ? » ou « Quel est le travail d'un médecin ? ». Malgré le fait que le premier type de question provoque surtout des listes de mots isolés, il réussit à sensibiliser les élèves aux notions d'hyponymie. Afin de renforcer les liens entre les unités lexicales d'un même champ lexical, il est utile de pratiquer des activités du type : « Qu'est-ce qui va avec quoi ? ». Les plus simples sont les séries d'items lexicaux qui appartiennent à un domaine défini (p. ex. l'épicerie, aller au restaurant, etc.) et parmi lesquels se cache un item à démasquer comme intrus. Il faut bien expliquer aux apprenants que les seuls critères à prendre en considération sont d'ordre sémantique et non grammatical ou de forme. S'ils connaissent les hyperonymes et si l'objectif du cours est l'usage productif, il est bon de leur demander de justifier leur choix. En outre, nous pouvons demander aux élèves de construire eux-mêmes un champ lexical par association : à partir d'un thème donné, ils proposent les mots auxquels ils pensent. Ainsi, les élèves créent des liens entre les mots qu'ils ont déjà appris.

Un autre type d'activité intéressant est de proposer aux élèves de construire des chaînes de mots où chaque mot qui suit est associé, d'une façon ou d'une autre, à celui qui précède, comme dans *arbre, bois, table*. Les mots polysémiques comme *table* permettent d'introduire de nouveaux champs lexicaux : *table des matières, chapitre, paragraphe, livre, kilo, gramme, tonne, etc.*

La métonymie se prête à des activités où on demande de donner les parties d'un tout ou d'un ensemble : « un arbre a un _____, des _____, et des _____ » ou, inversement, de deviner le tout à partir de ses parties : « tige, pétales : _____ ». Ici, nous pouvons même donner des séries de mots désignant des parties de plusieurs ensembles et demander aux apprenants de les classer, soit dans des catégories données, soit dans des catégories qu'ils doivent découvrir eux-mêmes.

À part ces types d'activités qui traitent implicitement des relations inter-lexicales des mots, nous pensons que les élèves doivent prendre conscience des notions de sémantique lexicale pour qu'ils puissent l'acquérir. Ainsi, il nous semble nécessaire de les familiariser avec des notions telles que l'hyponyme, le polysème et les différences spécifiques des mots. Sinon, nous ne comprenons pas comment ils prendront conscience de l'organisation du sens de mots.

Une façon rapide et simple serait l'explication de ces notions directement par le professeur. Cependant, nous pensons qu'il serait mieux que les élèves les découvrent par l'intermédiaire d'activités où ils peuvent même travailler en groupes afin d'être aidés à leur tâche. D'ailleurs, il ne faut pas oublier que le travail en groupe est plus que souhaitable dans une pédagogie de la divergence et de la diversification, puisque les apprenants apprennent à écouter et ils acceptent les idées d'autrui. Comme ils travaillent en groupe, ils développent aussi le sens de l'humour. S'agissant d'activités qui demandent une concentration particulière de la part des apprenants et une mobilisation de leurs connaissances antérieures en langue maternelle et en langue étrangère, les activités que nous allons proposer réussissent, d'après nous, à activer les apprenants.

Ainsi, nous pouvons donner aux apprenants les mots *orange*, *mandarine*, *pamplemousse*, *agrume* et leur demander s'ils pensent qu'à l'intérieur de ce groupe de mots il y en a un qui puisse servir à définir tous les autres (il est évident qu'on travaille ainsi sur les hyperonymes). Dans le cadre de cette activité où les élèves travaillent en groupe, nous pouvons même introduire en classe de langue l'utilisation des dictionnaires monolingues peu servis par les apprenants grecs qui préfèrent la solution facile du dictionnaire bilingue. Ainsi, les élèves réussiront à trouver l'hyperonyme tout en se familiarisant avec les définitions fournies par les dictionnaires.

De façon semblable, nous pouvons donner aux élèves l'hyperonyme et une série de « différences spécifiques » et leur demander de trouver le nom précis correspondant : p. ex. Un homme parle longuement devant d'autres qui l'écoutent. Qu'est-ce qu'il fait si :

- a). il détaille méthodiquement des faits ;
- b). il est avocat devant un tribunal pour défendre un accusé ;
- c). la circonstance est solennelle et il parle beaucoup.

Grâce à cette activité, nous pensons que les apprenants saisissent mieux des notions ayant des nuances délicates.

D'autre part, contrairement à ce que beaucoup soutiennent, nous croyons que même l'utilisation du dictionnaire bilingue peut contribuer à l'acquisition de la sémantique lexicale par les apprenants. Ainsi, nous pouvons leur demander, par exemple, d'y chercher des adjectifs qui expriment divers degrés de beauté, d'état physique, d'état psychique d'un personnage content. Il est évident que cette activité entraîne les apprenants à l'utilisation d'antonymes graduables. Pour ce qui est du rôle du dictionnaire bilingue, il remplace ici le rôle du professeur : au lieu de demander à l'enseignant les mots inconnus dont ils ont besoin pour réaliser cette activité, les apprenants ont recours au dictionnaire bilingue. Ainsi, ils s'autonomisent et se responsabilisent. Ils prennent conscience de leur ignorance et ils y portent remède immédiatement.

Enfin, pour sensibiliser les apprenants à l'utilisation du mot approprié selon son contexte, nous pouvons leur demander de trouver des antonymes et des synonymes de *fort* dans les contextes *un homme fort, une boisson forte, un argument fort*.

Il nous semble que toutes ces activités sont meilleures que la simple dénotation des mots ou leur utilisation dans des collocations banales du type : « - Quel temps fait-il ? - Il fait froid ».

Non seulement elles montrent clairement l'organisation du sens des mots mais elles favorisent aussi le travail en groupe, ce qui produit des effets positifs dans toutes les tâches où il s'agit de quête, de recherche et de créativité.

Avant de parler des activités sur les aspects pragmatiques, nous voulons présenter une façon d'enseignement de collocations figées qui présentent de grosses difficultés de rétention par les apprenants grecs à cause de leur longueur et de leur opacité sémantique.

Une solution efficace est de leur donner la signification d'expressions figées, des phrases à trous constituant ces locutions figées et une liste de mots et leur demander de compléter les trous : p. ex. On leur donne les mots *chien, cheval, veau, loup* et on leur demande de compléter les phrases :

- a). Avoir de l'appétit : "avoir une faim de ____" ;
- b). Pleurer beaucoup : "pleurer comme un ____" ;
- c). Avoir beaucoup de fièvre : avoir une fièvre de ____" ;
- d). Faire très mauvais : "faire un temps de ____".

Par la suite, nous pouvons leur demander de vérifier dans un dictionnaire leurs réponses et même de chercher en langue maternelle l'expression équivalente.

De même, afin de mieux saisir la signification de locutions figuratives, nous pouvons leur proposer de compléter des phrases à trous avec la même expression figée : p. ex. : Complétez les phrases suivantes avec la même expression :

- a). Quand il n'est pas fatigué et qu'il a un _____, il devient très bavard.
- b). Il a bu seulement deux verres de vin et il a eu un _____.
- c). Avant de se mettre à table, il avait déjà un _____.

Grâce à cette activité, les apprenants comprennent mieux l'utilisation de l'expression *un coup dans l'aile* qui n'existe pas en grec. En même temps, cette activité travaille aussi sur l'interculturel, ce qui rend l'apprentissage du FLE. encore plus intéressant.

b. Activités sur les aspects pragmatiques.

Nous estimons que les activités que nous allons proposer aident les apprenants à enrichir leur connaissance lexicale sur le plan pragmatique ou textuel.

Par exemple, nous pouvons proposer des phrases que nous utilisons lors d'une conversation courante du type *Ce matin, il était très fatigué* et demander aux élèves d'exprimer leur accord avec un synonyme ou leur désaccord avec un antonyme. En outre, dans le but d'activer des schémas conventionnels, nous pouvons leur demander de reconstituer le récit de quelqu'un qui a construit lui-même sa maison ou proposer des activités du type : « Ce matin, tout allait mal. Je n'ai pas entendu le _____, l'ascenseur _____, ma voiture _____, les autobus _____, etc. ». Ainsi, non seulement ils s'exercent à l'utilisation de mots justes, mais aussi ils exercent leur créativité et leur imagination. Il ne faut pas oublier non plus la dimension d'improvisation.

De manière plus réceptive, nous pouvons attirer l'attention des apprenants sur les relations de sens au niveau textuel en leur demandant de relever les répétitions, les synonymes, les antonymes ou les hyponymes dans un texte donné. Nous pourrions même leur proposer des textes traitant le même sujet mais écrits dans des styles différents, comme, par exemple, le procès-verbal d'un policier et le récit du même incident fait par un passant, et leur demander de relever les mots et les expressions qui caractérisent un registre particulier. De façon semblable, nous pourrions leur donner un dialogue parlant de la même personne en employant des mots différents : p. ex.- Paul a fait preuve de fierté. - Moi, je dirais d'orgueil ! - C'est un avare. - Non, il est simplement économe et prévoyant.

Grâce à ce type d'activité, les élèves se rendent compte des niveaux du langage.

D'ailleurs, pour ce même but, nous pouvons proposer aux apprenants une liste de mots familiers ou argotiques : p. ex. *tricher, bagnole, rigoler, bouffer, se marrer* et leur demander leurs synonymes dans la langue courante. Ici, il faut remarquer que, d'après nous, ce type d'activité motive vraiment les adolescents qui, adorant utiliser le langage argotique en langue maternelle, appréciant davantage la langue étrangère car ils réalisent qu'elle ressemble à leur langue maternelle.

Toutes ces activités sur les aspects pragmatiques favorisent aussi l'utilisation du dictionnaire monolingue ou bilingue. Ainsi, les apprenants apprennent à apprendre. Avec l'aide de leur professeur, ils s'entraînent à chercher et à trouver des choses nouvelles, ils découvrent eux-mêmes l'inconnu.

Avant de terminer la présentation d'activités non banales, il serait intéressant de présenter aussi quelques jeux de vocabulaire :

c. Les jeux de vocabulaire.

Il s'agit d'activités ludiques où l'apprenant apprend et met en pratique ce qu'il apprend et, grâce auxquelles, on combine la créativité et le plaisir. Elles répondent à des fonctions linguistiques et pédagogiques tout en mobilisant les capacités cognitives de l'élève. D'ailleurs, s'agissant des fonctions linguistiques, il y a, aussi, des possibilités d'enrichissement langagier.

Puisque nous nous intéressons aux activités susceptibles d'initier les apprenants à la sémantique lexicale, nous citerons des jeux qui portent sur le sens des mots.

D'une part, nous pouvons montrer pendant une minute une dizaine d'objets dont les élèves connaissent les noms et leur demander après d'écrire autant de ces noms que possible. Ou bien ils doivent deviner, en se basant sur les contours, ce que contient un paquet ou ce qui est couvert par un morceau de tissu. D'autre part, nous pouvons même faire des jeux verbaux comme les jeux de recherche de mots où on propose le signifié et on demande le signifiant. Par exemple, nous pouvons jouer sur les oppositions du champ sémantique en demandant aux élèves de trouver les oppositions entre blanc - noir, jeune - vieux, éveil - sommeil, etc. Nous pouvons également leur donner une série de devinettes caractérisées par une progression sur le même mot et leur demander de trouver le mot : p. ex. Il est en bois, en pierre, en fer. Il monte ou il descend. Il est droit ou il tourne. C'est quoi ? C'est l'escalier.

Un autre jeu intéressant est la recherche de mots selon une définition donnée. On parle donc de *charades* où il s'agit de deviner un mot de plusieurs syllabes décomposées en parties et dont chacune fait un mot : p. ex. Mon premier est un moyen de transport en commun (car). On mange ou on étudie sur le deuxième (table). Le tout est une sorte de sac pour les écoliers (cartable). Les mots croisés et les rébus constituent aussi des activités amusantes.

Avec des groupes d'élèves forts, nous pouvons même leur proposer d'inventer eux-mêmes de charades ou des mots croisés. Notre expérience nous a montré que les apprenants s'amuse beaucoup quand ils travaillent en groupe pour inventer des charades et qu'ils deviennent très créatifs. En plus, ils prennent conscience de leurs capacités, ce qui est susceptible d'influencer leur motivation de façon déterminante.

Après avoir présenté des activités du vocabulaire il nous semble utile de se référer aussi à l'évaluation du vocabulaire et de proposer quelques tests permettant d'évaluer, selon nous, soit le vocabulaire réceptif soit le vocabulaire productif des apprenants.

Étant donné que tout l'apprentissage suppose une évaluation, même informelle, des progrès réalisés, nous nous rendons compte du fait que le test est une pratique normale de tout processus d'enseignement / apprentissage qui remplit des fonctions formatives (en cours de programmes) ou sommatives (en fin de programme). Il s'en suit donc qu'une évaluation de la sémantique lexicale a sa raison d'être dans un programme d'enseignement. Ici, nous devons mettre l'accent sur le fait que, à part la forme et le sens des mots, nous devons aussi évaluer les comportements collocationnels et pragmatiques de ces mots. Tous ces aspects ainsi que les rapports des mots avec leurs réseaux d'associations constituent la connaissance approfondie de ces mots.

Cependant, il faut remarquer que l'évaluation des connaissances lexicales dépend aussi des buts qu'elles sont destinées à servir. Si les objectifs d'apprentissage sont de développer la compréhension de l'écrit et de l'oral, une maîtrise réceptive du vocabulaire est suffisante, tandis que l'accomplissement d'activités d'expression suppose une maîtrise productive du vocabulaire. Avant de proposer de tests d'évaluation de vocabulaire, il nous semble utile de préciser que toute évaluation doit s'accorder avec les variables propres aux conditions en présence (objectifs, programme enseigné), avec les variables relatives aux modes de présentation des mots (abondance ou pauvreté du support contextuel) et avec les variables individuelles de l'apprenant lui-même (son âge, son niveau de compétence, ses connaissances antérieures). Ainsi, lorsqu'on demande à un apprenant de donner la définition d'un mot, on doit s'attendre à ce que la manière de formuler cette définition ne soit pas la même chez un élève de niveau intermédiaire et un autre de niveau avancé. Le premier donnera une définition du sens le plus courant d'un mot, alors que le second sera capable d'étayer sa définition pour cerner les différentes significations du mot y compris les sens propres et figurés.

D'ailleurs, les tests utilisés dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère doivent refléter le contenu langagier enseigné mais aussi les modalités selon lesquelles s'est déroulé cet enseignement. Il faut toujours respecter la relation logique qu'il y a entre une tâche et l'objectif d'évaluation. Par exemple, l'apprentissage effectué pendant un cours dont l'objectif est de développer la compréhension auditive ne doit pas être évalué à l'aide de tâches impliquant le maniement de la langue écrite.

Avant de proposer quelques tests permettant de vérifier l'acquisition de la sémantique lexicale par les apprenants, nous devons mentionner que notre objectif est de trouver des tests conformes aux principes de l'approche communicative où l'évaluation s'effectue au niveau des compétences langagières (compréhension orale / écrite, expression orale / écrite) à travers d'activités qui mesurent globalement une variété de connaissances de type déclaratives et procédurales.

Au lieu, donc, de recourir à la traduction en langue maternelle pour vérifier la connaissance de certains mots par leurs apprenants, certains professeurs utilisent la technique des questions à choix multiple où ils proposent une définition et une série d'options parmi lesquelles l'élève doit sélectionner le mot correspondant : p. ex. Objectif :

- a). Qui est conforme à la réalité.
- b). Qui varie avec le jugement de chacun.
- c). Qui se rapporte à l'objet du verbe. Ils donnent également un mot isolé et une liste de synonymes parmi lesquels l'élève doit sélectionner le correct : p. ex. Opposition :

- a). Synthèse.
- b). Antithèse.
- c). Thématique.

Mais, nous pensons que cette technique fait une large place au hasard, ce qui permet à un apprenant de faible niveau d'obtenir un score élevé. De plus, s'agissant de mots hors contexte, il nous semble inutile d'appliquer cet exercice aux apprenants puisque le sens de mots dépend surtout de leur contexte : p. ex. Dans *un film court* et *une robe courte*, le mot *court* n'a pas le même sens. Par contre, nous proposerons des tests en contexte parce que nous pensons que les épreuves de compréhension du vocabulaire présenté en contexte ne portent pas seulement sur la connaissance du sens des mots mais aussi sur la connaissance des règles d'emploi de ces mots dans la chaîne discursive. En outre, elles donnent une mesure de la compétence stratégique de l'élève qui lui permet de recourir aux indices contextuels (linguistiques et extralinguistiques) pour identifier la nature d'un mot, son sens et son accord avec les différents paramètres de la situation. A part cela, elles sont plus intéressantes et elles mobilisent plusieurs capacités des élèves.

Ainsi, nous pourrions donner aux apprenants un texte court incluant les mots dont l'acquisition nous voudrions vérifier et une liste mélangée des mots synonymes et leur demander de trouver le synonyme approprié : p. ex. « On a *constaté* que la mémoire se *construit* en permanence et sa structure est *liée* à notre éducation, nos motivations, notre activité professionnelle. » Avec ce texte, on donne également les mots *observé*, *mémorisé*, *noté*, *associée*, *dépendue*, *organise*, *dépose*, *entoure* parmi lesquels ils doivent choisir le bon synonyme.

Un autre exercice serait de donner aux élèves un texte lacunaire et leur demander de restituer les mots manquants. Il est préférable que le premier et le dernier paragraphe du texte soient intacts pour faciliter la tâche des apprenants. Au niveau élémentaire, le test portera sur des champs sémantiques faciles à deviner à l'aide d'indices situés dans

leur contexte immédiat. Mais, au stade plus avancé, la recherche des mots supprimés se situera plutôt au niveau du discours et portera sur l'ensemble du texte. Pour rendre la tâche des élèves plus facile, le professeur pourrait même donner, sous forme de questions à choix multiple, les mots manquant mais en essayant de trouver des options ayant une relation sémantique.

Par la suite, nous proposerons un exercice "intelligent" qui prouve que l'élève connaît, à part le sens d'un mot, ses rapports avec les autres mots en présence et qu'il possède une forme d'intelligence qui lui permet de saisir le type de rapports liant deux mots donnés. Nous donnons trois options à l'apprenant et lui demandons de choisir le mot qui complète le mieux l'analogie : p. ex. "vendre" est à "acheter" ce que "producteur" est à _____. a). *produit* ; b). *Consommateur* ; c). *récolte*. p. ex. "vendre" est à "louer" ce que "propriétaire" est à _____. a). *destinataire* ; b). *Locataire* ; c). *locataire*.

A un degré plus approfondi de la connaissance d'un mot, l'élève doit être capable de produire ce mot tout en l'employant conformément aux règles d'usage imposées par la situation. Le contexte de la phrase dans lequel le mot est inséré joue donc un rôle capital.

Afin donc de vérifier l'acquisition de mots polysémiques par nos élèves, nous pourrions leur donner des mots dans des phrases précises : p. ex. « *La table* de notre cuisine est ronde » et leur demander de donner soit une définition soit un synonyme ou même une traduction de ces mots avant de les utiliser dans des phrases où ces mots ont un autre sens : p. ex. « J'ai cherché dans la *table des matières* pour trouver le chapitre avec les synonymes ».

En outre, si nous voulions mettre en jeu des connaissances essentiellement sémantiques, nous pourrions leur donner une série de phrases où un élément lexical doit être remplacé par un autre sans que la syntaxe de la phrase de départ en soit affectée : p. ex. a). Il *regardait* les fleurs du balcon. b). Il essayait de trouver qui était la femme qui le *regardait avec insistance* depuis quinze minutes.

Enfin, comme on apprend des mots pour les employer dans la communication, orale ou écrite, soit pour s'exprimer soit pour comprendre les autres, nous pensons que le meilleur test de connaissances lexicales serait une épreuve de compréhension orale ou encore une épreuve d'expression écrite. Par exemple, après avoir enseigné le champ lexical "vacances d'été", nous pourrions donner aux élèves les termes *plage, ski, îles, formidable, adorer, passer, s'amuser, soleil, bronzer, lunettes, voile* et leur demander, soit d'écrire une expression écrite racontant leurs vacances d'été tout en employant ces mots, soit de jouer oralement un jeu de rôles en incorporant ces mots dans leurs répliques. Ainsi, non seulement nous évaluons l'acquisition du vocabulaire par nos élèves mais nous vérifions généralement leurs compétences langagières et nous leur permettons d'exercer leur imagination et leur créativité.

Pour conclure, nous dirions que, le vocabulaire d'une langue étant multiple et très varié, le professeur doit s'efforcer de chercher les moyens d'apprentissage qui conviennent le mieux pour qu'un public particulier apprenne un vocabulaire donné en prenant toujours en considération le caractère essentiellement communicatif des unités lexicales.

Bibliographie :

- CALLIABETSOU-CORACA P., 1995, *La didactique de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Eiffel.
- CARE J.-M. et DEBYSER F., 1978, *Jeu, langage et créativité, Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE., 1996, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre commun de référence*, Strasbourg, Didier.
- DALGALIAN G., LIEUTAUD S., WEISS F., 1981, *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- ELUERD R. et FRANCOIS J., 1991, *Vocabulaire*, Paris, Hachette
- GALISSON R., 1980a, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International.
- GALISSON R., 1983, *Des mots pour communiquer, éléments de lexicométhodologie*, Paris, CLE International.
- GAONAC'H D., 1990, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Coll. F. Hachette.
- GERMAIN C., 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International.
- HYMES D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Coll. LAL, CREDIF-Hatier.
- LUSSIER D., 1992, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette.
- OTT C. E. et ali., 1976, "Implications of mental elaboration for the acquisition of foreign language vocabulary" in IRAL 14.
- PENDANX M., 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Coll. F. Hachette.
- PICOCHÉ J., 1993, *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan.
- SCHIFFLER L., 1991, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris, Coll. LAL, Crédiff, Hatier / Didier.

Loukia EFTHYMIU, Université d'Athènes

*Un exemple d'enseignement interdisciplinaire et
interculturel :*

« Dossier : Genre et Politique »

Résumé :

Le projet de travail interdisciplinaire présenté dans cette communication aurait pour point de départ un cours de civilisation sur les femmes et le pouvoir (méthode de français : Café Crème 2). Il propose à des élèves de la 3^e année du collège la création d'un site Internet (français / grec) où seraient présentées des données concernant la place des deux sexes dans le monde politique en Grèce et en France. Son élaboration reposerait sur des recherches embrassant plusieurs disciplines : histoire, sciences politiques, anglais, grec moderne, informatique et enseignement artistique. Un tel projet concernant un trait culturel fondamental, le « genre », permettrait aux élèves de s'initier à la recherche et au travail de groupe.

Mots-clés :

Femmes, politique, projet de travail, interdisciplinarité, interculturel, genre, civilisation, travail de groupe, nouvelles technologies, culture mixte.

L'interdisciplinarité, c'est-à-dire le transfert d'éléments cognitifs d'une discipline à d'autres disciplines du programme d'études de la scolarité obligatoire, est une nouvelle approche méthodologique qui ouvre des perspectives inédites pour les matières enseignées à l'école et notamment pour les disciplines de l'enseignement multiculturel et interculturel.¹

¹ (Καγκά, 2002, σ.66-70)

Dans le cadre des initiatives officielles visant à promouvoir cette approche², l'accent est mis sur une méthodologie didactique qui s'appuie sur la pédagogie de projet dans la mesure où c'est elle qui valorise le concept d'interdisciplinarité et promeut efficacement l'apprentissage. L'enseignement du Français Langue Etrangère se prête tout particulièrement à l'élaboration de projets d'activités interdisciplinaires.³

Le projet présenté dans cet article prend comme point de départ un cours de civilisation proposé dans la méthode de français Café Crème 2⁴ et centré sur le thème : « Les femmes » et leur place dans les instances du pouvoir en France et en Europe. Le projet pourrait se réaliser par des élèves de la troisième année du collège au cours des heures prévues dans l'emploi du temps scolaire pour la « Zone flexible ».

Avec les réserves qu'inspire bien évidemment tout sujet traitant de la question du « pouvoir », notamment politique, plusieurs sont les raisons qui justifieraient l'intérêt de ce travail même pour des élèves de collège. Tout d'abord, dans une classe où se côtoient des adolescents appartenant souvent à des nationalités et à des cultures différentes, l'intérêt d'un cours de civilisation centré sur un dossier « Femmes » ne peut qu'être évident : il permet de promouvoir un enseignement multiculturel (divergences multiculturelles et convergences interculturelles). En effet, au travers de discussions sur ce sujet, les jeunes auraient l'occasion de prendre conscience de la diversité des droits accordés aux femmes et de leur place dans les différentes communautés et pays, sinon du monde, du moins de l'Europe.

Ensuite il pourrait inciter les apprenants et les apprenantes à utiliser les nouvelles technologies comme moyen d'information afin de vérifier les données fournies et les assertions avancées dans le manuel.

² En Grèce, c'est l'Institut Pédagogique qui joue le rôle de promoteur de l'application des stratégies, des actions et des propositions pédagogiques novatrices et innovatrices de l'interdisciplinarité : cadre unique interdisciplinaire des programmes d'études (DEPPS) et « Zone flexible ». La « zone flexible » est un programme novateur de l'Institut Pédagogique dont l'objectif est d'assurer aux professeurs le cadre institutionnel nécessaire afin que les élèves d'une classe puissent étudier à fond des sujets qui les intéressent. Ce programme pour lequel sont prévues deux heures d'enseignement par semaine dans l'emploi du temps scolaire du collège a été mis en application dès 2001 dans un certain nombre d'établissements. (V. Ματσαγγούρας, 2002, 15-16)

³ (Voir aussi Αντωνίου-Κρητικού, 2003)

⁴ (Trevisi S., Canelas J., Beacco di Giura M., Delaisne P., 1997, 102-103)

Par ailleurs, le sujet traité est presque toujours d'actualité. La question du pouvoir, la politique, se trouve souvent au centre de l'intérêt de l'opinion en raison de la fréquence des confrontations électorales : pour le seul cas de la Grèce, en 2004 par exemple, ont eu lieu des élections législatives et européennes.

Enfin, ce sujet est d'une modernité incontestable, car il permet d'introduire la dimension du « genre », en didactique. Ici, il faudrait expliquer ce que c'est que cette notion de « genre » pour examiner plus loin dans quelle mesure il est possible de l'introduire et de la travailler dans l'optique de la didactique.

Utilisé pour la première fois dans l'étude de l'histoire des civilisations, des cultures et des mentalités,⁵ « le genre (comme catégorie d'analyse) est, selon la théoricienne de ce concept Joan Scott, un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, et est une manière première de signifier des rapports de pouvoirs ».⁶ Ces différences ne sont pas donc d'ordre biologique mais sont historiquement et socialement construites. Dès lors, le concept de genre⁷, nouvel outil d'analyse qui aide à penser l'histoire en termes de relations, permet de redéfinir nos catégories de pensée habituelles et offre surtout la possibilité d'une relecture du champ du savoir de plusieurs disciplines – et non plus exclusivement de celui de l'histoire-, dont la didactique de l'enseignement culturel d'une langue étrangère.⁸

Force est donc de constater que cette leçon de civilisation empruntée à Café Crème 2 relève tant de l'enseignement du français langue étrangère que de celui des sciences de la société. Dans ce contexte, langues vivantes, histoire, sciences politiques et juridiques, mais aussi informatique et éducation artistique constitueraient ici le regroupement d'un cycle de cours élargi dans le but d'élaborer un projet de travail. Dans les tableaux qui suivent, nous présentons une proposition de projet de travail selon l'approche interdisciplinaire.

⁵ Des recherches historiques effectuées sous ce prisme en Europe et aux Etats-Unis datent d'une trentaine d'années déjà, et s'inscrivent au sein de la discipline « histoire des femmes ». (V. Perrot, 1984 ; Duby, Perrot, 1991 ; Thébaud, 1998 ; Bard, 2001).

⁶ (Scott, 1986, trad. Varikas E. 141)

⁷ (Scott, 1986 ; Laqueur, 1996)

⁸ (Efthymiou, 2004). L'optique du genre suscite dernièrement un intérêt de plus en plus soutenu : par exemple l'Union Européenne finance de nombreux programmes universitaires (du 2^e ou 3^e cycle) qui portent sur des recherches concernant « le genre et l'égalité des sexes ».

Tableau 1 : Identité du projet de travail

Matières concernées	Langues étrangères (français - anglais), histoire, sciences politiques et juridiques, informatique, éducation artistique (dessin)
Public visé	Troisième année du collège, niveau intermédiaire (B1)
Sujet	La place des deux sexes dans le monde politique en France et en Grèce
Unité thématique	Civilisation
Durée prévue	12-14 heures de recherche sur les axes du projet de travail et de travail collaboratif en groupes en vue de sa réalisation
Matériel didactique	Photocopies de la leçon de civilisation de <i>Café Crème 2</i> : « Femmes », Internet, livres d'histoire, presse périodique, journaux
Objectifs pédagogiques généraux	Apprentissage de la recherche collaborative Motivation de l'élève Développement de l'apprentissage coopératif et actif Développement des compétences en informatique Développement des compétences artistiques. Application de l'approche interdisciplinaire Sensibilisation des apprenant(e)s à des questions d'ordre social et multiculturel Transmission d'une culture « mixte »

Tableau n° 2 : Matières concernées et objectifs pédagogiques spécifiques (linguistiques, fonctionnels et culturels)

Langue étrangère et langue maternelle	Histoire	Sciences politiques et juridiques	Informatique	Education artistique
- Compréhension de documents (tableaux, statistiques, lois) - analyse des documents - exploitation d'un tableau comparatif - rédaction d'une fiche / portrait, d'articles - traduction du grec en français et vice versa.	- Histoire du droit de vote en France et en Grèce	- La quasi-invisibilité des femmes dans les instances du pouvoir : inégalités, la question de la parité (lois).	- Traitement de texte - Recherche d'informations sur Internet - Création d'un site et informatisation des données	- Recherche et observation de portraits (images et photos) de femmes et d'hommes politiques - Création de portraits de différents styles de femmes et d'hommes politiques par les élèves

Avant de proposer aux élèves l'élaboration d'un projet de travail, il faudra, bien entendu, étudier dans la classe de français -à partir des photocopies distribuées- les documents proposés dans ce cours de civilisation de Café Crème 2 et effectuer les activités : activités de compréhension de documents écrits mais aussi activités de production orale et écrite. Elles permettront de dynamiser la dimension cognitive et affective du microcosmos de la classe et introduiront une première approche interdisciplinaire (histoire, société) et interculturelle de la question (Europe : la place des femmes en politique). En d'autres termes, les apprenants et les apprenantes auront l'occasion de se familiariser avec le sujet et le vocabulaire utilisé (p.ex. expressions de quantité, verbes exprimant la comparaison utiles à l'interprétation d'une statistique) afin d'aborder plus aisément par la suite les documents qu'ils découvriront sur Internet, par

exemple ; afin de produire aussi leurs propres textes. Par ailleurs, la réalisation des activités les aidera à regrouper des informations, à formuler plus tard les premières hypothèses de travail ; mais aussi à se rendre compte de l'éventuel vieillissement des données qui datent de 1996 et 1997 et du manque de connaissances précises dans ce domaine (pourcentage de femmes en politique : assemblées, gouvernements, importance des postes occupés). On peut s'attendre à ce que ce travail préparatif serve à leur révéler l'intérêt du sujet et à les motiver à entreprendre ensuite un projet de travail sur ce thème.

Une fois l'étude du dossier « Civilisation : Femmes » accomplie, suivra une discussion, un débat avec les élèves sur l'intérêt qu'il y aurait à élaborer un projet de travail à partir de ce cours. Il s'agira ensuite de définir sa nature. Un projet intéressant serait la création d'un site Internet pour la diffusion de matériel concernant la place des deux sexes dans le monde politique en France et en Grèce – suivie aussi, si possible, de références à d'autres pays européens. Les langues utilisées seront le grec et le français.

Le professeur de français sera le coordinateur de ce projet. Ceci signifie qu'il doit, dès le début, corseter l'initiative de préalables : s'assurer, par exemple, que les professeurs qui devraient y être impliqués (le professeur d'histoire, de grec moderne, d'anglais, d'informatique, de sciences politiques, d'éducation artistique) sont prêts à offrir leur aide ; tenir au courant le directeur / la directrice de l'école etc.

Puis, le professeur de français procédera à une initiation modeste des apprenants et des apprenantes à la recherche : il les incitera à trouver les questions précises qui pourraient être posées, les hypothèses qui pourraient être formulées, à circonscrire la sphère d'investigation. Il leur fera prendre ainsi conscience de « l'interdisciplinarité » du projet de travail et de la nécessité de faire appel aux professeurs d'autres disciplines pour repérer les informations nécessaires à la réalisation d'un tel projet. Puis, professeur et élèves fixeront les modalités et les étapes de recherche, discuteront de la synthèse et de la présentation du matériel. Cette phase préliminaire aboutira à la formulation des axes interdisciplinaires. Les élèves se diviseront alors en groupes selon les axes qu'ils choisiront d'étudier. Ces groupes ne seront pas toutefois hermétiques et les contacts devront rester fréquents. Il faudra ensuite organiser le travail afin que plusieurs groupes puissent travailler parallèlement. Des séances communes seront prévues. Leur but : mise au point de la progression des recherches et des travaux (il serait utile que chaque groupe désigne un rapporteur chargé de cette présentation) ; évaluation du travail déjà effectué ; échange de points de vue ; éventuelle redéfinition – si évidemment elle est jugée nécessaire - des objectifs à atteindre.

Il va sans dire que l'organisation d'un tel travail sera complexe étant donné que plusieurs groupes d'élèves et plusieurs professeurs devront collaborer étroitement ; étant donné aussi le nombre important des axes de recherche impliqués relevant de plusieurs disciplines à la fois. Tous ces facteurs ainsi que le fait que ce travail est au stade expérimental rendent difficile l'établissement d'un modèle précis d'organisation. Nous procédons néanmoins dans les pages qui suivent à une proposition d'axes interdisciplinaires concernant le projet de travail « La place des deux sexes dans le monde politique en Grèce et en France ».

Proposition d'axes interdisciplinaires

1. Portraits de femmes et d'hommes politiques en Grèce et en France

(professeurs de français, de grec moderne et d'informatique)

Recherche sur Internet de sites de femmes et d'hommes politiques avec l'aide du professeur d'informatique. Ensuite les élèves choisiront en fonction des données récoltées deux hommes et deux femmes députés ou chefs de parti en France et en Grèce : à titre d'exemple,

Dora Bakoyanni :

<http://www.dorabak.gr>

Vasso Papandréou :

<http://www.vpapandreou.gr>

Ségolène Royal :

http://www.assemblee-nationale.fr/12/tribun/fiches_id/2650.asp

Michèle Alliot-Marie :

http://www.assemblee-nationale.fr/tribun/fiches_id/250.asp et

<http://www.ambafrance-au.org/politics/pages/biographies/alliot.fr.htm>

Georges Papandréou :

<http://www.papandreou.gr>

Kostas Karamanlis :

http://www.primeminister.gr/gr/primeminister_1.asp#cv

Lionel Jospin :

<http://www.denistouret.net/constit/jospin.html>

Jacques Chirac :

<http://www.conscience-politique.org/VoxPopuli2002/biochirac.htm> et

<http://www.elysee.fr/pres/portr.htm>

Sous la direction des professeurs de français et de grec moderne, les apprenants et les apprenantes procèderont alors à la rédaction de fiches de présentation et de portraits plus détaillés en grec et en français. Ils essaieront aussi de découvrir le profil de ces hommes et de ces femmes politiques : leurs points communs s'il y en a ; les divergences de trajectoire également, lisibles à travers les données biographiques récoltées. Enfin, ils tâcheront de nuancer, dans la mesure du possible, leurs appréciations.

2. Constitution d'un petit fonds de photos ou d'images de femmes et d'hommes qui s'occupent (ou se sont occupés) activement de politique.

(professeurs d'informatique et d'éducation artistique)

Les élèves essaieront de repérer des photos de femmes et d'hommes politiques, mais aussi des caricatures (dans des journaux, la presse périodique ou sur des sites p.ex. sur <http://www.dorabak.gr> on trouve des photos et des caricatures de Dora Bakoyanni) ou des photos révélant la composition des Assemblées de Députés des deux pays. Ces photos illustreront les portraits ainsi que les autres textes qu'ils rédigeront. Elles constitueront en quelque sorte des preuves visuelles des constats formulés en même temps qu'elles forceront l'attention : quelques-unes de ces images reflètent les représentations sociales, produit de l'imaginaire social, concernant le rapport des deux sexes avec la politique. Avec l'aide du professeur d'éducation artistique, enfin, les apprenants et les apprenantes tâcheront de créer leurs propres portraits caricaturaux d'hommes et de femmes politiques. Ces dessins révéleront leur regard personnel concernant les représentants et les représentantes des deux pays aux assemblées nationales.

3. Recherche de tableaux statistiques indiquant la place des Français et des Françaises, des Grecs et des Grecques en politique : 1990-2004 (professeurs de français, d'anglais, de sciences politiques, d'informatique)

Découverte de sites qui peuvent fournir des tableaux, des statistiques révélant la place des femmes et des hommes dans la vie politique en Grèce et en France durant les quinze dernières années (p.ex. http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/femmes_et_hommes.htm, pour la France, <http://www.isotita.gr> et <http://www.kethi.gr>, pour la Grèce). Si possible, avec l'aide du professeur

d'anglais, les élèves pourront chercher aussi des statistiques et des données numériques concernant d'autres pays européens afin d'élargir le champ interculturel (http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/equ_opp/rights_en.html). Sous la direction des professeurs de français et de sciences politiques, les élèves tenteront dans un premier temps d'interpréter –avec prudence- les données (leurs lectures peuvent se diversifier évidemment) ; ensuite, d'en tirer des conclusions : progrès ou régression de la parité et repérage des raisons (lenteur ou accélération de l'évolution des mentalités). Ils enregistreront par la suite leurs conclusions avec l'aide de leurs professeurs de français et de grec moderne. Nous citons à titre indicatif quelques-unes de ces conclusions : en ce qui concerne la question de la parité, la Grèce et la France sont « à la traîne » de l'Europe ; « quasi-invisibilité » des femmes dans le monde politique ; nécessité d'éradiquer les anciennes attitudes et réflexes.

4. Bref historique du droit de vote en Grèce et en France (professeurs d'histoire, de français, de grec moderne)

Les apprenants et les apprenantes repéreront les étapes principales vers l'institution du suffrage universel (masculin d'abord, universel ensuite). Ils pourront consulter dans ce but des livres que leur indiquera le professeur d'histoire mais aussi des sites Internet (p.ex. <http://www.kethi.gr>, ou <http://www.monde-diplomatique.fr> et <http://hypo.ge-dip.etat-ge.ch/www/cliotexte/html/vote.femmes.html>). Après cette recherche qui pourrait s'avérer ardue, les élèves rédigeront un bref historique en grec et en français avec les dates principales de la marche vers le suffrage universel (masculin et féminin) dans les deux pays. Cet historique pourrait servir d'explication au retard de la France et de la Grèce par rapport à d'autres pays européens en matière de parité.

5. Recherche des lois sur la parité en Grèce et en France (professeurs de français, de sciences politiques, d'informatique)

Les élèves, aidés par les professeurs de français, de sciences politiques et d'informatique, procéderont à la recherche sur Internet des lois récentes concernant la parité en Grèce et en France, lois qui constituent un premier effort vers l'égalité de la représentation des deux sexes dans la vie politique (<http://www.legifrance.gouv.fr> pour la France et <http://www.kethi.gr> pour la Grèce). Ils essaieront ensuite d'interpréter sous ce nouvel éclairage les données statistiques déjà repérées.

6. Rédaction de courts articles (professeurs de français et de grec moderne)

Après tout ce travail de recherche et de réflexion, les élèves seront en mesure de rédiger de courts articles concernant le thème indiqué et de poser un regard critique sur la question. Ils pourront proposer des sujets et en choisir les cinq meilleurs. Les professeurs de français et de grec moderne leur donneront les conseils nécessaires tant pour le choix des sujets que pour la rédaction des articles. Quelques propositions de titres d'article pourraient être : « La place de la femme dans la vie politique en Grèce. Comparaison avec celle des hommes. » ; « La place de la femme dans la vie politique en France. Comparaison avec celle des hommes. » ; « Difficultés auxquelles une députée fait face. Sont-elles les mêmes que celles de ses collègues mâles ? » ; « La question de la parité : peut-on être optimistes à ce sujet ? ». Le but final sera l'enclenchement de nouveaux questionnements.

7. Création d'un site (professeurs d'informatique, de français et de grec moderne)

Avec l'aide du professeur d'informatique la classe créera son propre site Internet dont elle choisira le nom. Ensuite les apprenants et les apprenantes numériseront les données de leur recherche ainsi que leurs textes sous la surveillance des professeurs de français de grec moderne et d'informatique et soigneront leur présentation sur le site. C'est le moment du bilan du travail effectué.

Il s'agit de la dernière étape du projet de travail.

Une dernière remarque s'impose ici. Tout au long de ce projet, un effort délibéré sera fait pour que le regard posé sur le sujet embrasse les deux sexes à la fois. Et ceci parce que nous pensons qu'un des objectifs culturels visés à l'école devrait être la transmission d'une « culture mixte » : à savoir, de confronter – ici à propos du thème de « Politique et Pouvoir »- d'une part, les attitudes et les choix tant des femmes que des hommes concernant leur implication dans ce milieu, et d'autre part, les résistances auxquelles les deux sexes font face.

Cette approche interculturelle et interdisciplinaire d'un aspect de la civilisation des deux pays –approche qui présuppose un remodelage des données culturelles et sociales sous le prisme de la catégorie d'analyse du « genre »- outre les différences et les points communs qu'elle permet d'en dégager, conduit

inévitablement à s'interroger sur la construction des identités sociales et des normes qui structurent les rapports entre les deux sexes. Il sera ensuite plus aisé d'expliquer les résistances ou les progrès à propos de la place respective des deux sexes sur la scène politique en France et en Grèce. L'objectif pédagogique visé par la transmission d'une culture mixte est de fournir aux élèves les moyens qui leur permettront de repérer les stéréotypes et d'esquiver ainsi le danger des généralisations sans fondements. Une fois les clivages éclairés, ils pourront raisonner en termes d'égalité avec l'autre sexe.

Pour resserrer le propos nous tenterons enfin de dégager quelques conclusions. Certes, le projet en question est ambitieux : il requerra du temps, de grands efforts de la part des élèves et des professeurs. Mais il aura aussi le mérite de s'appuyer sur un trait culturel fondamental à mon avis, le genre, et de transmettre, dans un but interculturel, une culture mixte de deux pays (ou davantage). Enfin, ce qui n'est pas moins important, il inaugurerait probablement une série de projets semblables : cette classe, dotée désormais d'un site Internet, pourra l'utiliser de nouveau pour enregistrer et diffuser les conclusions d'une nouvelle recherche portant sur un sujet tout à fait différent (centré, par exemple, sur les sciences physiques, la musique, les sports ou la littérature). En d'autres termes, elle posséderait désormais à la fois une fenêtre ouverte sur le monde et un moyen de communication aux possibilités encore inexploitées. Les apprenants et les apprenantes auront enfin l'expérience d'un travail collectif qui aura porté des fruits.

Il ne serait pas superflu, bien au contraire, de rappeler au terme de cet exposé les mérites de l'approche interdisciplinaire pour l'amélioration des pratiques pédagogiques et de l'enseignement dans le cadre scolaire. Du côté des membres du personnel enseignant tout d'abord, la mise en valeur de données au travers d'objets de connaissances connexes ou différents les aide à travailler ensemble et à personnaliser leur enseignement, ce qui s'avère, bien entendu, très difficile parfois. Du côté des élèves enfin et surtout, l'approche interdisciplinaire les incite à mettre en valeur leurs connaissances scolaires ou extra-scolaires ainsi que des talents particuliers ; à développer leur sens de la recherche, de l'effort collaboratif en vue d'un travail constructif et interactif ainsi que les savoir-faire indispensables à l'apprentissage autonome. Elle les conduit enfin à adopter de nouvelles attitudes face aux disciplines enseignées, de nouveaux comportements également, ce qui les aide à gérer les conflits qui éclatent dans le groupe et à communiquer efficacement dans l'univers scolaire et, par extension, social.

Bibliographie

- Αντωνίου-Κρητικού Ι., Σεπτέμβριος 2003, «Πρόταση διαθεματικού σχεδίου εργασίας για την ευέλικτη ζώνη», *Contact*, Τεύχος 24, 49-54.
- Duby G. - PERROT M. (dir.), 1991, *Histoire des femmes*, Plon, Paris
- Efthymiou L., mars 2004, Genre et culture. La perspective du genre dans l'enseignement culturel du F.L.E., *Contact*, n°25, 22-35
- Fotiadou T., septembre 2003, « Interdisciplinarité et pédagogie de projet », *Contact*, n°23, 51-54
- Καγκά Ε., 2002, «Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις ξένες γλώσσες», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 7, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 66-71
- Laqueur T., 1996, *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*, Gallimard, Paris
- Ματσαγγούρας Η., 2002, «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 6, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2002
- Perrot M. (dir), 1984, *Une histoire des femmes est-elle possible ?*, Rivages, Paris
- Scott J., 1986, Gender : A Useful Category of Historical Analysis, *American Historical Review*, (traduction : Varikas E., 1988, Genre : une catégorie utile d'analyse historique, *Les Cahiers du Griff*, Le genre de l'histoire, n° 37/38, 125-153)
- Thébaud F., 1998, *Ecrire l'histoire des femmes*, Fontenay-aux-Roses, ENS Saint-Cloud
- Trevisi S., Canelas J., Beacco di Giura M., Delaisne P., 1997, *Café Crème 2*, Hachette, Paris (méthode de français et guide pédagogique)

Documents électroniques

- Dorabak, consulté le 22 octobre 2004, Disponible sur : <http://www.dorabak.gr> (Dora Bakoyanni)
- Vpandreou, consulté le 22 octobre 2004, Disponible sur : <http://www.vpandreou.gr> (données biographiques de Vasso Papandréou)
- Assemblée-nationale, consulté le 22 octobre 2004, Disponible sur : http://www.assemblee-nationale.fr/12/tribun/fiches_id/2650.asp (données biographiques de Ségolène Royal)
- Assemblée-nationale, consulté le 22 octobre 2004, Disponible sur : http://www.assemblee-nationale.fr/tribun/fiches_id/250.asp (données biographiques de Michèle Alliot-Marie)
- Ambafrance, mise à jour le 21 juin 2004, consulté le 22 octobre 2004, Disponible sur : <http://www.ambafrance-au.org/politics/pages/biographies/alliot.fr.htm> (Michèle Alliot-Marie)
- Papandreou, consulté le 22 octobre 2004, Disponible sur : <http://www.papandrou.gr> (données biographiques de Georges Papandréou)
- Primeminister, consulté le 23 octobre 2004, Disponible sur : http://www.primeminister.gr/gr/primeminister_1.asp#cv (données biographiques de K. Karamanlis)
- Denistouret, consulté le 22 octobre 2004, Université Paris XII, Faculté de droit, Disponible sur : <http://www.denistouret.net/constit/jospin.html>

- (données biographiques de Lionel Jospin)
- Conscience-politique, consulté le 22 octobre 2004, Disponible sur : <http://www.conscience-politique.org/VoxPopuli2002/biochirac.htm>
(données biographiques de Jacques Chirac)
 - Elysée, consulté le 22 octobre 2004, Disponible sur : <http://www.elysee.fr/pres/portr.htm> (données biographiques de Jacques Chirac)
 - INSEE, consulté le 22 octobre 2004, Disponible sur : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/femmes_et_hommes.htm
 - Isotita, consulté le 22 octobre 2004, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Disponible sur : <http://www.isotita.gr>
 - Kethi, consulté le 22 octobre 2004, ΚΕΘΙ : Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, Disponible sur : <http://www.kethi.gr>
 - Ganigou A., avril 1998, consulté le 15 octobre 2004, Une institution ancrée dans le présent. Le suffrage universel, « invention » française. Monde-diplomatique, Disponible sur : <http://www.monde-diplomatique.fr>
 - Cliotexte, mise à jour 19 septembre 2004, consulté le 22 octobre 2004, Disponible sur : <http://hypo.ge-dip.etat-ge.ch/www/cliotexte/html/vote.femmes.html> (droit de vote des femmes)
 - Legifrance.gouv, consulté le 22 octobre 2004, Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr>
 - Europa.eu., consulté le 23 octobre 2004, Union Européenne, Disponible sur : http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/equ_opp/rights_en.html (gender and equality legislation)

Sommaire 5

AVANT-PROPOS	5
FRIDERIKI TABAKI-IONA, PRESIDENTE DU COMITE D'ORGANISATION,	7
PREFACE	7
PENELOPE CALLIABETSOU-CORACA, PRESIDENTE DU COMITE SCIENTIFIQUE	9
DISCOURS DE CLOTURE DU CONGRES	9
FRIDERIKI TABAKI-IONA, PRESIDENTE DU COMITE D'ORGANISATION	
DISCOURS DE CLOTURE DU CONGRES	11
EVELYNE BERARD, CLA UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE	
POUR UNE LECTURE DIDACTIQUE DU CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER	15
ERIC CASTAGNE, UNIVERSITE DE REIMS, CHAMPAGNE-ARDENNE	
QUEL CHOIX LINGUISTIQUE POUR UN DEVELOPPEMENT DURABLE EN EUROPE ? UNE MULTIPLICITE QUI EST UNE ET UNE UNITE QUI EST MULTIPLE	21
CHRISTINE DIPLARI, ENSEIGNANTE DE F.L.E., 19 ^E COLLEGE DE PATRAS	
«POLITIKES EDUCATIVES POUR LA REVALORISATION DU FLE DANS LE CADRE EUROPEEN : ENJEUX ET STRATEGIES»	33
EUPHROSYNE EFTHIMIADOU, MAITRE DE CONFERENCES, ECOLE DE L'ARMEE DE L'AIR	
COMMENT ELABORER UN CURRICULUM POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE ?	45
RAYMOND GEVAERT, FIPF, PRESIDENT DE LA CE'O, FIPF	
L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN EUROPE DE L'OUEST : ENJEUX ET STRATEGIES	53
AGLAE GALANOPOULOU, CONSEILLERE ADJOINTE FLE, INSTITUT PEDAGOGIQUE HELLENIQUE	
LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DES LE 1994-2004 : A LA RECHERCHE DES COMPOSANTES DES POLITIKES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS	65
CHARALAMBOS GOUSSIOS, MAITRE DE CONFERENCES	
POLITIKES EDUCATIVES ET PERSONNES A BESOINS SPECIFIQUES	85

EVANGELIA KAGA, CONSEILLERE DE FRANÇAIS, INSTITUT PEDAGOGIQUE HELLENIQUE	
L'INTEGRATION DU PORTFOLIO DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES	95
NOBUTAKA MIURA, UNIVERSITE CHUO, TOKYO	
POUR UNE «TROISIEME VOIE» DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DANS UN PAYS NON-FRANCOPHONE : LA PERSPECTIVE JAPONAISE	101
ARGYRO PROSCOLLI, MAITRE DE CONFERENCES, UNIVERSITE D'ATHENES.....	
DEFINIR LES OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE D'UNE LE. ECLAIRCISSEMENTS TERMINOLOGIQUES.	111
ANGELIQUE ALBANOPOULOU, ANASTASSIA FRANGOPOULOU, PROFESSEURS DE F.L.E.....	
LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION	127
MARIE-CHRISTINE ANASTASSIADI, UNIVERSITE D'ATHENES	
LE METALANGAGE DE LA TRADUCTION : APPORTS ET LIMITES	135
GEORGES ANDROULAKIS, PROFESSEUR ADJOINT, UNIVERSITE HELLENIQUE A DISTANCE	
PRELIMINAIRES ET HYPOTHESES D'UNE RECHERCHE A GRANDE ECHELLE SUR LA PRESENCE ET L'IMPACT DU FRANÇAIS DANS LA GRECE ACTUELL : UNE FORME DE MEDIATION, AU SERVICE DE LA DIDACTIQUE DU FLE.....	141
ANGELIQUE ANGUELOPOULOU, CATHERINE CHRA, PROFESSEURS DE FLE	
LA DIMENSION INTERCULTURELLE A TRAVERS LES TIC EN CLASSE DE FLE. APPROCHE THEORIQUE ET PRATIQUE DE CLASSE	147
IOANNA ANTONIOU-KRITIKOU ; DOCTEUR EN LINGUISTIQUE - CHERCHEUR A L'INSTITUT DE TRAITEMENT DU LANGAGE, EKATERINI KOLOVOU ; PROFESSEUR DE FLE AU 2 ^E COLLEGE DE KESSARIANI	
LA DIMENSION INTERCULTURELLE, UN DEFI POUR TOUTE L'ANNEE : UNE EXPERIENCE TENTEE EN CLASSE DE F.L.E.....	157
MARINA ARGHYROUDI, CONSEILLERE SCOLAIRE	
LE RECOURS AUX SUPPORTS MULTIMEDIAS ET LA PEDAGOGIE DU DISCOURS ET DU PROJET.....	169
NATHALIE AUGER, MAITRE DE CONFERENCES, UNIVERSITE MONTPELLIER III, PAUL-VALERY	

LES APPROCHES INTERCULTURELLES : UN CONTREPOIDS POSSIBLE AUX REPRESENTATIONS XENOPHOBES	179
NOËLLE BERTIN , PROFESSEUR AU LYCEE FRANCO-HELLENIQUE	
PRATIQUE DE LA TRADUCTION EN CLASSE DE LANGUE.	193
MARIE BEZAÏTI – PAPADAKI, PROFESSEUR -ADJOINT, UNIVERSITE D’ATHENES	
TECHNIQUES D’EXPLOITATION DU DISCOURS RAPPORTE EN CLASSE DE LANGUE	195
MICHEL BOIRON, DIRECTEUR GENERAL DU CAVILAM, VICHY	
L’ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, ENJEUX ET PERSPECTIVES : LE POINT DE VUE DES PRATICIENS DE LANGUE.....	205
ANASTASIE SIACOTOU, CONSEILLERE PEDAGOGIQUE	
APPROCHE PEDAGOGIQUE DE LA CHANSON: DE LA CHANSON DOUCE A LA CHANSON D’AUJOURD’HUI.....	221
CHRISTINE DARA, DOCTEUR EN LITTERATURE ET CIVILISATION FRANÇAISES (PARIS IV).....	
EXPLOITATION DES TEXTES LITTERAIRES MEDIEVAUX EN CLASSE DE LANGUE : OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ET CULTURELS, ENJEUX LINGUISTIQUES.....	235
ARISTI DIAMANTI, PROFESSEUR DE FLE AU SECONDAIRE	
ENSEIGNER LA CULTURE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE.....	249
KYRIAKI DIAMESI, DOCTEUR EN SCIENCES DE L’EDUCATION DE L’UNIVERSITE D’ATHENES	
UNE APPROCHE DIDACTIQUE POUR L’ENSEIGNEMENT DU FLE AUX APPRENANTS DE 6 A 9ANS	257
IOANNA DINOU, PROFESSEUR DE FRANÇAIS AU 4 ^E COLLEGE DE NEA SMYRNE	
LES PROFITS DE LA CORRESPONDANCE POUR UNE CLASSE DE FLE. UNE EXPERIENCE VECUE.....	265
SOPHIE EFTHYMIADOU, PROFESSEUR DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE.....	
JOUER ET APPRENDRE EN FRANÇAIS.....	271
ATHANASSIA ELEFTHEROULI, PROFESSEUR DE FLE	
« ACTIVITES PEDAGOGIQUES LIEES A LA CHANSON FRANÇAISE EN CLASSE DE FLE ».....	277
KYRIAKOS FORAKIS, UNIVERSITE D’ATHENES	
TYOLOGIE DE L’ERREUR CHEZ L’APPRENANT HELLENOPHONE DU FRANÇAIS.....	287
THERESA FOTIADOU, ENSEIGNANTE DE F.L.E.	

INTERDISCIPLINARITE : UNE APPROCHE PEDAGOGIQUE ACTUELLE	299
RAYMOND GEVAERT, PRESIDENT DE LA CEO, FIPF	
LA POESIE, UNE HISTOIRE BELGE	309
MARIA-ELEFThERIA GALANI, DOCTEUR EN LITTERATURE FRANÇAISE, ENSEIGNANTE A L'UNIVERSITE OUVERTE HELLENIQUE	
ENSEIGNER ET APPRENDRE EN INTERDISCIPLINARITE	333
SOPHIA HATZILAMBROU, VASILIKI LIMNIATI, PROFESSEURS DE FLE A L'ÉCOLE GRECO-FRANÇAISE DES URSULINES	
LA «POESIE» DE L'ACTIVITE MODERNE PARISIENNE DANS « AU BONHEUR DES DAMES » DE ZOLA	339
JEANNE KARRA, ARGYRO MOUSTAKI, UNIVERSITE D'ATHENES	
L'ENSEIGNEMENT DU FLE A TRAVERS LE TEXTE LITTERAIRE	349
KYRIAKI KARAMANOLI-KELIDOU, FORMATRICE TICE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	
VALORISER L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU F.L.E. PAR LA REALISATION DES PROJETS INTERDISCIPLINAIRES (FLE, LITTERATURE GRECQUE CONTEMPORAINE, ORIENTATION PROFESSIONNELLE, INFORMATIQUE)	365
AGLAÏA KATRAKI, ENSEIGNANTE DE FLE.AU LYCEE EXPERIMENTAL <i>VARVAKIO</i> , DOCTORANTE EN SCIENCES DU LANGAGE	
APPROCHE DE LA LITTERATURE PAR LE BIAIS DE L'ECRITURE CREATIVE	371
DR MARIA KOUMARIANOU, PROFESSEUR DE FRANÇAIS/ TRADUCTOLOGUE, COLLEGE EXPERIMENTAL <i>VARVAKIO</i>	
LA TRADUCTION DU SENS : UNE ACTIVITE CONTRIBUANT AU DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE LANGAGIERE	375
MARIANNA MISSIOU, PROFESSEUR FLE, 6 ^E COLLEGE DE RHODES	
L'EXPLOITATION DE LA BANDE DESSINEE DANS L'ACTE PEDAGOGIQUE : L'EXEMPLE D'ASTERIX	387
ANASTASIA MITSKA, ETUDIANTE EN DEA, UNIVERSITE ARISTOTE DE THESSALONIQUE	
LA CONTRIBUTION DU SYSTEME D'ANALYSE AUTOMATIQUE UNITEX A L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE	397
IRINI MOSSAIDOU, RESPONSABLE DES AFFAIRES CULTURELLES, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE THESSALONIQUE.....	

ENSEIGNER LE FRANÇAIS A PARTIR DE VISITES VIRTUELLES DANS LES MUSEES	407
EVANGELIA MOUSSOURI, UNIVERSITE ARISTOTE DE THESSALONIQUE.....	
INTERACTION ENTRE REPRESENTATIONS ET PRATIQUES LANGAGIERES : UNE VOIE D'INVESTIGATION POUR L'ENSEIGNEMENT DU F.L.E.	415
ARGYRO MOUSTAKI, UNIVERSITE D'ATHENES,	
RANIA VOSKAKI, UNIVERSITE DE MARNE-LA-VALLEE.....	
L'ENSEIGNEMENT DU FLE A L'AIDE DES SYSTEMES DE TRAITEMENT AUTOMATIQUE ET DES TABLES DU LADL : LA SYNTAXE DES VERBES	427
ASPASSIA NANAKI, DOCTORANTE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET CULTURES ...	
LA RENCONTRE DE L'AUTRE DANS LE CADRE D'ECHANGES SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES AU SEIN DE L'UNION EUROPEENNE	441
THEODORA NIKOU, DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PAUL VALERY	
COMPETENCE CULTURELLE, INTERCULTURELLE OU PLURICULTURELLE POUR L'APPRENANT D'AUJOURD'HUI ?	459
VASSILIKI PANTAZI, ENSEIGNANTE DE FLE, DOCTEUR EN SCIENCES DE L'EDUCATION	
LA CULTURE DE LA CONSCIENCE INTERCULTURELLE EN COURS DE FLEA TRAVERS L'ENSEIGNEMENT DE LA POESIE.....	469
IOANNA PAPASPYRIDOU, INSTITUT FRANÇAIS D'ATHENES	
JEUX VERBAUX SURREALISTES ET ACTIVITES CREATIVES EN CLASSE : POUR UNE APPROCHE LUDIQUE DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS.....	479
MARINA PAPPA, INSTITUT DE FORMATION CONTINUE	
TRADUIRE EN CLASSE DE LANGUE	491
MARIANTHIE PASCHOU, PROFESSEUR DE FLE, INSTITUT FRANÇAIS DE THESSALONIQUE	
L'INTEGRATION D'UN OUTIL CREATIF EN CLASSE DE FLE : LE « HAÏKU »	499
OLGA PATERAKI-CHATZIADONIOU, DOCTEUR EN LINGUISTIQUE	
APPRENTISSAGE DU FLE : DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ETUDIANTS GRECS ET PROPOSITIONS DE REMEDES.....	509
GISELE PIERRA, DIPRALANG (E.A. 739), UNIVERSITE DE MONTPELLIER III	

MODES RELATIONNELS DANS LE CADRE D'UNE PRATIQUE THEATRALE EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE : UNE DYNAMIQUE D'INTERSUBJECTIVITES	525
POLY RENTZEPOPOULOU, PROFESSEUR AU 2 ^E COLLEGE DE KOROPI	
CREATION DES JEUX DE SOCIETE EN CLASSE DE FLE	535
CONSTANTIN TEGOS, EDITEUR.....	
REFLEXIONS SUR LA COMPETENCE PLURILINGUE, PLURICULTURELLE ET L'EXPANSION DE L'INTERCULTUREL EN MILIEU SCOLAIRE : LA MEDIATION CULTURELLE	547
ANTONIA THEOHARIDOU, PROFESSEUR DE FRANÇAIS.....	
PRESENTATION DU PROJET PEDAGOGIQUE INTITULE « LA COLONIE DE VACANCES », SIMULATION GLOBALE A VISEE INTERCULTURELLE, ASSISTEE PAR LES NTIC.	555
OLGA THEOPHANOUS -DIPRALANG, UNIVERSITE PAUL VALERY-MONTPELLIER 3 .	
ASPECTS DE LA COMPETENCE LEXICALE EN L2 : APPROCHE ANALYTIQUE VS APPROCHE HOLISTIQUE. UN POINT DE VUE PSYCHOLINGUISTIQUE.....	565
MARIA TRAPALI, PROFESSEUR A L'ECOLE COSTEAS – GEITONAS.....	
L'INFLUENCE DE LA CIVILISATION FRANÇAISE CHEZ CONSTANTIN THEOTOKIS. VIE DE MONTAGNE.....	575
ANNA TRIANTAPHYLLOU, CONSEILLERE SCOLAIRE	
SENSIBILISER A L'ALTERITE PAR LE TEXTE LITTERAIRE : LECTURE ANTHROPOLOGIQUE DES LITTERATURES.....	585
CATHERINE TSIOURLI, PROFESSEUR A L'ECOLE EXPERIMENTALE	
LA CREATION POETIQUE.....	593
ELEFThERIA VLACHOU, PROFESSEUR DE FLE, VASILIKI LIMNIATI, PROFESSEUR DE FLE A L'ECOLE GRECO-FRANÇAISE DES URSULINES	
PLAISIR DE LIRE	605
CONSTANTIN VOULGARIDIS, PROFESSEUR DE FRANÇAIS	
SUSCITONS DES MOTIVATIONS : DE L'ECRITURE D'UN RECIT DE FICTION EN CLASSE DE FLE.....	609
FRANÇOIS WEISS.....	
BILINGUISME : ATOUTS ET IMPLICATIONS.....	617
FRANÇOIS WEISS.....	
ACTIVITES LUDIQUES, ACTIVITES D'APPRENTISSAGE.....	625
PENELOPE CALLIABETSOU-CORACA, PROFESSEUR A L'UNIVERSITE D'ATHENES ...	

VERS UNE REDEFINITION DES FONCTIONS DE L'INTERACTIVITE TECHNOLOGIQUE ET DE L'INTERACTION PEDAGOGIQUE EN CLASSE DE LANGUE-CULTURE	641
VIRGINIE DOUBLI, EQUIPE DIDAXIS-DIPRALANG, EA 739, UNIVERSITE PAUL VALERY-MONTPELLIER 3	
ENSEIGNER LA COMPREHENSION AURALE :UN POINT DE VUE PSYCHOLINGUISTIQUE.....	657
LUCILE GRAVANIS, MAITRE DE CONFERENCES, UNIVERSITE ARISTOTE DE THESSALONIKI	
LA PROBLEMATIQUE DES NOTIONS DE BESOIN-MOTIVATION DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES : LE ROLE DE L'ENSEIGNANT	669
CHRYSANTHIE INACHOGLOU, CONSEILLERE PEDAGOGIQUE, MACEDOINE CENTRALE, ATHENA KOSSYVAKI, ENSEIGNANTE DE FLE AU SECONDAIRE, FORMATRICE EN TIC.....	
EXPLOITATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE. UNE PROPOSITION DE FORMATION CONTINUE INTENSIVE POUR LES ENSEIGNANTS DE FLE. DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC	677
DIANA KAKARI, ENSEIGNANTE CONTRACTUELLE, UNIVERSITE D'ATHENES	
ETUDE COMPARATIVE DES GRILLES D'ANALYSE DE SITES INTERNET : A LA RECHERCHE DES CRITERES DE CHOIX / D'EVALUATION DES SITES FRANCOPHONES	687
DIANA KAKARI, ENSEIGNANTE CONTRACTUELLE, UNIVERSITE D'ATHENES	
CONCEPTION DES SCENARIOS D'EXPLOITATION PEDAGOGIQUE : UNE MODALITE D'INTEGRATION OPTIMALE DES SITES INTERNET DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE	697
ANNA KALYVA, ENSEIGNANTE AU CENTRE DE LE DE L'UNIVERSITE D'ATHENES..	
TOUT CE QU'UN ENSEIGNANT DEBUTANT VOUDRAIT SAVOIR SANS JAMAIS OSER LE DEMANDER.....	707
ROSADENIA KARAMOUTSOU, ENSEIGNANTE DE FLE.....	
LE PROJET PEDAGOGIQUE EN CLASSE DE FLE DANS LE CADRE DU SECONDAIRE EN GRECE : VŒUX PIEUX OU PERSPECTIVE REALISTE ?	719
VASSILIKI KELLA, MAITRE DE CONFERENCES, UNIVERSITE ARISTOTE DE THESSALONIQUE	
STEREOTYPES DES APPRENANTS GRECS. COMMENT « LES FRANÇAIS » SONT-ILS PERÇUS ?.....	731
CATHERINE KIYITSIIOGLOU-VLACHOU, CONSEILLERE PEDAGOGIQUE.....	

QUELLE(S) APPROCHE(S) POUR QUEL(S) ENSEIGNANT(S) ?.....	743
APOSTOLOS MATSANGOS, PROFESSEUR A L'ÉCOLE DE MUSIQUE DE KATERINI	
LA CONVERSATION : DÉFINITION, PERSPECTIVES POUR L'ANALYSE DES FONCTIONNEMENTS LANGAGIERS	753
MARO PATELI, MAITRE DE CONFERENCES, UNIVERSITE D'ATHENES	
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES FAITS SEGMENTAUX ET SUPRASEGMENTAUX :UN OBJECTIF DEVALORISE?	761
ZOE POLYMEROPOULOU, PROFESSEUR DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE	
L'ABANDON DE L'ETUDE DE LA LANGUE ETRANGERE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE – LE CAS DE LA GRECE.....	775
CHRISTINA THEODOROU, PROFESSEUR DE FLE	
ENSEIGNER LE SENS DES MOTS AUX APPRENANTS GRECS DE F.L.E.	787
LOUKIA EFTHYMIU, UNIVERSITE D'ATHENES	
UN EXEMPLE D'ENSEIGNEMENT INTERDISCIPLINAIRE ET INTERCULTUREL : « DOSSIER FEMMES ET POLITIQUE »	799

*Ce volume a été achevé d'imprimer sur les
presses de l'imprimerie de l'Université
d'Athènes,
A Athènes, le 31 août 2006*

*ISBN : 960-89216-0-0
Imprimé en Grèce*