

Animer un atelier d'écriture créative en classe de FLE : proposition de pistes d'écriture et initiation des apprenants à l'esthétique et à la créativité langagière

Maria KATSANTONI

Université Ouverte Hellénique

Introduction

L'atelier d'écriture créative qui a eu lieu pendant le 7^e Congrès panhellénique et international des professeurs de français, sous le titre « *Communiquer, échanger, collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique* » s'articule autour de trois grands axes :

- Lancer une dynamique de changement à propos des pratiques d'enseignement/apprentissage traditionnelles prescrites dans les dispositifs pédagogiques et les curricula de l'enseignement secondaire et universitaire en milieu hellénophone
- explorer des nouvelles pratiques d'écriture, celles qui privilégient *la réécriture et l'écriture créative*, contrairement à des pratiques plus codifiées utilisées depuis longtemps en classe de langue comme le résumé, le compte rendu et la dissertation littéraire
- établir des liens entre la lecture et l'écriture du texte littéraire en proposant des activités susceptibles de favoriser la scription individuelle des apprenants

L'atelier privilégie un genre littéraire précis à savoir l'écriture autobiographique et soutient également l'opération des activités de réécriture qui sollicitent tout particulièrement l'activation de l'écriture créative. Une connaissance des enseignants et des apprenants des disciplines contributives, telles que la linguistique du discours et la narratologie littéraire sont sans aucun doute préalables pour l'appréhension de la démarche suivie.

Les activités proposées restituent une expérience personnelle des 'projets' d'écriture créative de courte et de longue durée menés avec des groupes d'apprenants niveau avancé à l'Université d'Athènes. Elles pourraient également convenir à des apprenants de niveau autonome et expérimenté C1/C2 quant à l'enseignement secondaire.

1. Définition d'un atelier d'écriture créative

Sur le plan méthodologique avant de présenter le cadre théorique de la démarche et des activités proposées, il conviendrait de faire connaître à notre public ce que c'est *un atelier d'écriture créative*. On retiendra parmi les définitions concernant les ateliers d'écriture, celle de C. Bonniface qui définit un atelier d'écriture comme :

[...] un groupe de personnes qui écrit pendant une période donnée d'une manière régulière [...]. Un animateur propose au groupe des sujets parfois illustrés par la lecture préalable d'un texte. Après les personnages écrivent leurs textes et lorsque le temps d'écriture est terminé, chacun lit, s'il veut, à voix haute son texte [...] (1992 : 14).

À cette définition pourrait se rajouter celle de Garcia-Debanc qui délimite également un atelier d'écriture comme :

[...] une forme de travail attrayante et spectaculaire pour faire éprouver aux participants les mécanismes de fonctionnement centraux dans la production textuelle [...]. Il peut constituer un moyen d'appropriation des contenus de formation portant sur les théories de références relatives à l'écriture [...] (1989 : 37).

On comprend que la formation d'un atelier d'écriture dans ce cas dépasse les simples jeux ludiques ou jeux d'écriture. L'accent est porté sur le fonctionnement et la fabrication des entités textuelles a priori fictionnelles.

1.1. Origine et raisons de l'émergence des ateliers d'écriture créative

Les ateliers d'écriture sont en plein développement en France¹ et aux États-Unis déjà depuis les années 70 et 80. Leur apparition en Grèce devient de plus en plus apparente, même urgente ces dernières années. Plusieurs Facultés des Lettres, Facultés des Sciences de l'Éducation acceptent cette démarche et intègrent dans leurs programmes d'études des ateliers d'écriture démontrant de cette manière la valeur de leur existence. Leur apparition s'élargit non seulement dans les milieux universitaires, mais aussi dans divers organismes régionaux de formation d'adultes, d'animation culturelle et d'action sociale.

L'objectif reste toujours de soutenir et d'encourager la capacité scripturale des apprenants. Les ateliers *d'écriture littéraire* favorisent aussi la lecture après exploration de différents styles et modes d'expression littéraire afin de satisfaire le besoin d'écrire, ressenti assez souvent par plusieurs apprenants.

À cet effet de l'émergence des ateliers d'écriture s'inscrivent pleinement :

- *Des raisons pédagogiques* issues des innovations récentes au niveau de la méthodologie telles que :
 - le renouvellement du rôle enseignant/apprenant, l'approche par 'tâches', la nouvelle pédagogie du 'projet',
 - le besoin des apprenants d'écrire sans contraintes d'évaluation,
 - le besoin de privilégier la lecture et l'écriture en proposant de nouvelles démarches pédagogiques d'écriture et de lecture d'une œuvre littéraire
- *Des raisons liées au développement personnel* de l'apprenant. L'écriture devient de cette manière un outil d'expression privilégié et un travail sur soi-même.

2. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues et activités créatives

Au niveau de l'enseignement des langues vivantes, le souci pour les possibilités *d'invention* à travers *l'usage esthétique du langage* et l'utilisation de la langue pour le rêve et le plaisir sont aussi recommandés par le CECRL pour l'enseignement/apprentissage des langues.

Les descripteurs du Cadre mettent en évidence des activités créatives: « Activités qui peuvent relever de la production surtout écrite, de la réception, de l'interaction orale ou entre texte et écrit » (CECRL, 2001 : 47).

Celles-ci comprennent des activités comme :

- la réécriture ou le récit répétitif d'histoires
- la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme : lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes etc.)

le théâtre (écrit ou improvisé)

l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts rimés, histoires en images, romans photos) (*idem*).

3. Atelier proposé

3.1. Document d'appui : L'écriture littéraire 'Maquette' de texte choisi : le récit autobiographique

Tout en valorisant les modes d'expression littéraire, on a choisi comme *déclencheur* et *support* pour l'imaginaire des histoires à écrire, le récit autobiographique « *Je ne parle pas la langue de mon père* » de l'écrivain franco-algérienne Leïla Sebbar (2003 : 20-21). Leïla Sebbar née à Aflou en Algérie, d'un père algérien et d'une mère française met en scène à travers ses romans, nouvelles et récits autobiographiques l'exil, la colonisation en Algérie, le rôle entre langue maternelle et langue seconde. Son travail littéraire est axé sur un référent mémoriel et sur le croisement des histoires familiales et des événements socio-politiques de son temps. Elle cite : « *J'écris en français, ma langue maternelle, la langue de ma mère, une littérature étrangère, une littérature du fragment* ».

3.1.1. Intérêt motivationnel du document

Le texte traite un sujet d'actualité conformément aux axes du Congrès (pluriculturalisme, francophonie et pratiques littéraires, démarches pédagogiques pour l'acquisition/apprentissage du FLE).

Précisément, le texte invite le lecteur/apprenant à :

- la découverte d'une écrivain francophone du XX^e siècle et d'un genre littéraire distinct : l'autobiographie littéraire
- la mise en contact des apprenants avec une thématique intéressante : les conflits interculturels, le rôle entre langue maternelle/langue seconde/langue étrangère, la relation entre culture d'origine et culture étrangère, l'exil, le bilinguisme de l'écrivain et le plurilinguisme littéraire

Parallèlement, le texte :

- met à la disposition de l'apprenant *une pratique scripturale* intéressante : une littérature francophone récente et une littérature des «voix»² : le métissage de deux cultures et de deux langues est tissé sur la superposition de diverses instances narratives au niveau discursif (Bakhtine, 1975 : 125-126)
- permet au lecteur/apprenant de pénétrer au plus près des enjeux narratifs et de la beauté esthétique du récit de Sebbar en développant sa compétence stylistique.

Le texte de Leïla Sebbar nous servira tout au long de cet atelier comme un texte *archetypal* et plus précisément comme 'hypotexte' : « Le mot hypotexte désigne le texte qui est imité ou transformé » (Genette, 1982 : 7). Le texte qui sera réécrit par la suite par le scripteur/apprenant avant la phase de l'écriture libre s'appelle 'hypertexte' et « [...] désigne le texte qui transforme ou imite un texte antérieur [...] » (*ibid.*). Ainsi que le dit Genette dans *Palimpsestes*, la théorie de l'*hypertextualité* s'attache justement à la relation de dérivation d'un texte 'hypertexte' par rapport à un texte antérieur 'hypotexte' : « elle peut s'effectuer par transformation d'un texte

(parodie) ou par imitation d'un style ou d'une thématique (pastiche) » (Herschberg-Pierrot, 1993 :158). Ces *notions* désignent des relations de détournement ou de transformation d'un texte de genre précis et nous serviront de base pour les activités de réécriture proposées dans le chapitre à suivre.

Démarche proposée :

- Repérage d'un faisceau d'indices de la texture de Sebbar appréhendables sur différents niveaux d'analyse langagière (phrastique/sémantique/discursif)
- Recherche à reproduire la manière du modèle textuel en question en restituant les particularités de son écriture (récit rétrospectif, oralité, effets de continuité de l'écriture, point de vue de la narration)

3.2. Niveau des apprenants du public cible

L'extrait du texte utilisé et l'atelier proposés correspondent à un public de niveau avancé pour ce qui est de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. On pourrait également évoquer le Niveau C2/C1 selon l'échelle des niveaux communs de référence du CECRL (2001 : 33-34 et 52).

4. Composition des activités créatives

4.1. Réécriture et enseignement/apprentissage du FLE

La réécriture est envisagée comme un processus essentiel à l'émergence et à la création de la littéralité du style d'un apprenant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ou également d'une langue maternelle. Elle peut assurer l'acquisition des savoirs fondamentaux nécessaires au développement d'une *pratique discursive* [voir notamment les travaux systématiques de Oriol-Boyer (1988) concernant la notion et les perspectives de la réécriture en didactique]. Étant donné que le processus de *réécriture* est pour une large part élaboré par les *associations, imitations, reformulations* ou *détournements des textes* déjà lus, elle peut créer par la suite le cadre propice pour les *activités d'écriture libre*.

4.1.1. Réécriture et écriture d'invention

Il s'agit d'activités pédagogiques qui obéissent à des stratégies d'écriture, plus ou moins sous contrainte(s). L'apprenant est invité à produire un texte (démarche d'invention) en fonction de consignes explicites sur un sujet et les reproduire³ (Reuter, 2005 : 7-16). Complémentairement :

- Cette forme d'écriture révèle non seulement les *compétences scripturales*, mais aussi les *compétences stylistiques* des apprenants.
- Elle s'engage à *remédier les problèmes de syntaxe* et surtout *d'incohérence textuelle* qu'on constate chez les écrits des apprenants d'une LE.
- Elle devient surtout et avant tout un *outil langagier à intention esthétique*.

L'efficacité de ces activités réside assez souvent dans leur caractère à la fois ludique et sécurisant. Selon A. Roche, A. Guiguet, N. Voltz :

L'apprenti écrivain se dit qu'il n'a rien à inventer, puisque Balzac ou Mérimée l'ont fait pour lui, qu'il est porté par eux ; mais en fait, le changement d'énonciateur, d'époque, de point de vue, etc.

l'amènent bien à innover, par sa syntaxe, ses choix lexicaux, etc., sans qu'il soit paralysé par l'obligation d' « inventer » (2006 : 36).

Démarche proposée :

L'idée générale est de s'inspirer de *l'hypotexte* et de l'écrire à nouveau en faisant varier plusieurs paramètres énonciatifs :

- Le texte sert de cadre ou de 'maquette' à *construire et reconstruire*
- On recherche les potentialités du texte
- On s'interroge sur la procédure d'écriture du texte

4.2. Cadrage et opérations des activités de réécriture

4.2.1. Activités de réécriture par transposition ou adaptation

On propose une adaptation nouvelle d'un texte, en faisant varier plusieurs paramètres. La transposition ou adaptation est opérée de cette manière :

- par changement de *genre* (ex. un texte devient image, un roman devient un scénario de film ou l'inverse)
- par changement de *narrateur* dans un récit (ex. un récit à la 3^e personne du singulier est transposé à la 1^{re} personne ou l'inverse)
- par changement de *point de vue* (ex. une description est organisée suivant un point de vue externe, puis réécrite selon le point de vue interne d'un personnage)
- par changement de *forme de discours* (ex. un texte explicatif ou argumentatif est repris sous la forme d'un discours narratif)
- par changement de *registre* (ex. une tirade tragique est réécrite dans le registre comique)
- par changement de *niveau de langue* (ex. le discours d'une langue plus soutenue est transposé dans une langue plus usuelle)

L'adaptation ou transposition sont des *formes d'écriture* que l'on retrouve tout au long de l'histoire littéraire. Au niveau pédagogique ces formes d'écriture invitent les apprenants à l'exploration de *nouvelles techniques d'écriture* et à *l'expérimentation de nouveaux modes de narration* (ex. de réécriture : *Robinson Crusoe*, devenu avec un changement de point de vue, *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* chez Michel Tournier ou bien *Antigone* de Sophocle réécrite par J. Anouilh au XX^e siècle).

Stratégies d'écriture

Les transpositions et les adaptations obéissent à des stratégies d'écriture en fonction :

- des intentions de l'émetteur
- du destinataire auquel on s'adresse (âge, degré de connaissance)
- de la situation d'énonciation
- du contexte de production de l'œuvre.

4.2.2. Activités de réécriture par amplification

Il s'agit d'activités qui témoignent a priori la volonté d'enrichir le style du scripteur/apprenant ou la volonté d'éclairer son propos.

On procède :

- par *reformulation* c'est-à-dire reprise avec modification du contenu et déplacement du sens : on peut recourir à la synonymie pour faire varier le champ lexical d'une notion, détourner les dires d'autrui en Discours Direct ou Discours Indirect (Authier-Revuz et Grésillon, 2004 : 12) ou bien développer une ellipse narrative. Selon Clinquart :

La reformulation ou la reprise sont des phénomènes par lesquels une séquence discursive antérieure est reprise au cours de la même interaction, inférant ainsi un changement de perspective énonciative (1996 : 153).

- par *ajouts de thèmes secondaires, d'exemples* ou de *digressions*
- par *différenciation, hiérarchisation* : on décompose, on étend et on fractionne ce qui était condensé

4.2.3. Activités de réécriture par réduction

On procède par *souci de style* dans un but esthétique et rhétorique à la fois. Par exemple, par rapport à un énoncé long, on peut adopter un style bref et concis que l'on veut plus rapide et persuasif. On peut procéder par ellipse, en supprimant les mots de liaison, les répétitions ou bien les thèmes secondaires.

4.2.4. Activités de réécriture par transformation ou imitation

Les activités de transformation ou d'imitation renvoient immédiatement à la notion de *l'intertextualité*⁴ définie « par une relation de co-présence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire, le plus souvent, par la présence effective d'un texte dans un autre » (Genette, *op.cit.* : 8).

- La parodie ou imitation satirique.

Elle consiste à réécrire un texte en le tournant en dérision dans un but comique. Le scripteur joue sur le décalage avec l'œuvre originale. On peut imiter de façon caricaturale un genre ou bien un style. Selon la théorie de Genette dans *Palimpsestes* :

[...] le parodiste ou le travestisseur se saisit d'un texte et le transforme selon telle contrainte formelle ou telle intention sémantique, ou le transpose uniformément et comme mécaniquement dans un autre style [...] (*ibid.* : 88-89).

De cette manière, l'auteur/scripteur d'une parodie peut passer d'un registre de langue soutenue à un registre familier, il peut passer d'un genre 'majeur' à un genre 'mineur'. Herschberg-Pierrot souligne (*op.cit.* : 158) :

Il peut y avoir des transformations sérieuses, satiriques (le travestissement burlesque), ludiques (la parodie), comme des imitations sérieuses (la forgerie), satiriques (le pastiche satirique ou charge), ou ludiques (le pastiche) [...].

- Le pastiche.

Le pastiche est un processus d'écriture à travers lequel on cherche à imiter le *style* d'un auteur que l'on admire ou bien la *thématique* de son œuvre. Le pastiche est efficace lorsque l'auteur/scripteur qui s'attache à imiter le style d'un autre écrivain, maîtrise bien les procédés d'écriture qu'il pastiche. Selon Genette « le pasticheur se saisit d'un style - et c'est là un objet un peu moins facile, ou immédiat, à saisir - et ce style lui dicte son texte » (*ibid.*). L'exemple de M. Proust dans *Pastiches et Mélanges* (1919), écrit de sa jeunesse, est un véritable « exercice

de style » très différent de ton, de longueur, de contenu. L'auteur expérimente diverses formes stylistiques. Les pastiches de Balzac, Flaubert, Sainte-Beuve, Régnier, Goncourt dévoilent une prodigieuse virtuosité qui se prolonge dans ses constructions complexes, faites d'amplifications, d'annonces, de rappels, d'oppositions et de déformations du « réel ».

5. Activités d'écriture libre

Les activités d'écriture libre invitent les apprenants à *s'emparer* des textes lus pour produire un nouveau texte. Il s'agit des *activités de production libre* fondées sur les capacités imaginatives de l'apprenant.

L'apprenant est incité à produire *un texte nouveau* à partir d'un ou plusieurs textes supports ou un texte *dans le prolongement d'un autre texte* (ex. rédiger un journal intime, un dialogue en relation avec un thème abordé dans le corpus étudié, une nouvelle, un récit de vie).

6. Activités de réécriture proposées avant la phase de l'écriture libre

En prenant appui sur l'extrait de Leïla Sebbar, notre atelier a été articulé autour des activités *de transposition/adaptation* (changement de point de vue du narrateur) et *d'amplification* (reformulation).

Objectif : mettre en œuvre diverses *opérations cognitives constitutives* avant l'étape de l'écriture libre des scripteurs/apprenants.

6.1. Composante linguistique

Activité de réécriture par amplification (reformulation) :

Recherchez les mots et les expressions faisant partie intégrante du champ lexical de la « parole » (exemples du texte : « aimer une langue », « raconter une langue », « lire », « écriture », « taire une langue », « langue de l'Autre », « langue maternelle » ou « langue étrangère »). Relevez par la suite les synonymes du mot « silence » et utilisez-les pour varier l'expression dans un paragraphe de commentaire consacré aux difficultés rencontrées pendant l'apprentissage du FLE.

L'activité permet de travailler le niveau sémantique du discours ; le mot « silence » est, par exemple, répété à plusieurs reprises tout au long de l'extrait sous forme de divers équivalents syntaxiques (exemples : « il n'en disait rien », « il parlait peu », « il aurait parlé à ses enfants de ce qu'il tâit », « il se tâit », « les sons impossibles »). L'enseignant/animateur pourrait travailler par la suite un certain nombre d'exercices fondés sur le lexique (décomposition, recombinaison, invention des mots, mots-valises, découpage, collage des mots).

6.2. Composante narrative

Activités de réécriture par transposition ou adaptation :

Au sujet de la composante narrative, on a décidé de procéder par expérimentation sur différents *types de narrateurs*. Ce point de repère permettra aux scripteurs/apprenants d'envisager la question du point de vue comme un outil essentiel pour *le processus de réécriture* ou bien pour *l'histoire* qu'ils vont prolonger ou imaginer par la suite.

Proposition de pistes d'écriture

1^{re} activité :

En lisant l'extrait du récit de Leïla Sebbar *raconté par elle-même comme personnage/témoin de l'histoire*, réécrivez ses événements personnels en adoptant un point de vue externe.

L'activité consiste à réécrire le récit mené par l'auteur/narrateur à la 1^{re} personne en gardant certains éléments retenus et en remplaçant tous les autres par des transformations sur l'ensemble des modalités du dire/faire autrement un discours : *changement au niveau des modes du discours rapportés⁵, mise en scène des instances narratives alternées, transformations aux niveaux de la langue et transformations des modalités phrastiques* (op.cit. Authier-Revuz et Grésillon, 2004 : 12).

2^e activité :

Réécrivez l'extrait en recourant à la technique du monologue intérieur.

3^e activité :

Transposez le discours assez familier et spontané de l'écrivain à un discours plus soutenu.

L'activité consiste à transformer les mots ou la syntaxe du texte (ex. l'ordre des mots inversés, les énumérations asyndétiques,⁶ les phrases disloquées,⁷ les commentaires méta-énonciatifs).

7. Activités d'écriture libre

Prolongement de la question du point de vue

Enjeu à travailler : Point de vue du narrateur (focalisation externe/interne/zéro)

Proposition de pistes d'écriture

1^{re} activité :

Choisissez un lieu où vous avez vécu pendant votre enfance, une phrase qui vous a été répétée par une ou deux personnes aimées, évoquez un bruit qui vous a surpris, angoissé ou amusé ... Écrivez un bref récit qui commence par « *On m'a dit que ...* » et qui relate des moments de votre vie personnelle retranscrits à travers les pensées et les mots de ces deux personnes aimées. Vous pouvez écrire ce 'trajet' en alternant les genres du discours et les points de vue du narrateur.

2^e activité :

Pensez à trois personnes de votre entourage proche et mettez-les ensemble dans une situation fictive. Le narrateur est l'un de ces personnages.

3^e activité (activité qui pourrait déboucher à un projet d'écriture collective)⁸ :

Rédigez chacun une page de journal intime. Évoquez un voyage effectué en France ou dans un pays francophone. Racontez vos expériences et difficultés à communiquer en français.

Des *stimuli* à susciter ont été proposés aux apprenants : *un fragment de conversation avec*

quelqu'un, une annonce lue dans la rue, un malentendu ranimé dans un cours de langue étrangère auquel ils ont assisté, un sentiment de solitude éprouvé.

Conclusion

En définitive, j'insisterai sur le fait que le résultat de la démarche proposée repose évidemment sur la connivence culturelle des deux côtés, de l'enseignant/animateur et du scripteur/apprenant. En effet, la démarche implique un intérêt pour *l'art du langage* qui est sans aucun doute la littérature, une bonne connaissance du champ littéraire patrimonial, un travail pointu sur les *théories et les méthodologies du discours* qui régissent le texte littéraire et l'activité scripturale.

Références bibliographiques

- AUTHIER-REVUZ J. et GRESILLON A., 2004, « La réécriture. Questions théoriques. Interview croisée de J. Authier-Revuz et A. Grésillon », *Le Français aujourd'hui*, n° 144, AFEF, 12.
- BAKHTINE M., 1975, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, tel Gallimard.
- BING E., 1976, *Et je nageai jusqu'à la page*, Paris, Éditions des Femmes.
- BONNIFACE C., 1992, *Les ateliers d'écriture*, Retz.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CLINQUART A.-M., 1996, « Fonctions rhétoriques de la reformulation ou quand la reformulation est le témoin de la maîtrise discursive et communicative du locuteur », *Cahiers du français contemporain* 3, CREDIF, Didier, Érudition, 151-174.
- GARCIA-DEBANC C., 1989, « De l'usage des ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français », *Pratiques*, n° 69, 29-62.
- GENETTE G., 1982, *Palimpsestes*, Paris, éd. du Seuil.
- KRISTEVA J., 1969, *Sémiotiké, Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Seuil.
- HERCHBERG – PIERROT A., 1993, *Stylistique de la prose*, Paris, éd. Belin.
- ORIOLE-BOYER C., 1988, (dir.), *La réécriture*, Actes de l'Université d'Été, Cerisy-la-Salle, CEDITEL, 1990.
- ROCHE A., GUIGUET A., VOLTZ N., 2006, *L'atelier d'écriture, Éléments pour la rédaction du texte littéraire*, Paris, A. Colin.
- REUTER Y., 2005, « L'écriture d'invention : réflexions didactiques sur une réforme en cours », *Pratiques*, n° 127-128, (décembre), CRESEF, 7-16.
- SEBBAR L., 2003, *Je ne parle pas la langue de mon père*, Paris, éd. Julliard.

Notes

¹ À la genèse de cette histoire en France se trouvent les ateliers de E. Bing (cf. le rôle fondateur de son ouvrage, 1976), animatrice et fondatrice des ateliers d'écriture depuis les années 70. Elle innovait en faisant écrire 'autrement' des adolescents dits caractériels dans un institut médico-pédagogique à Paris.

² Un remarque à cet effet l'articulation de diverses voix narratives (celle de la narratrice, celle de son père et de sa mère) et l'articulation de deux styles. Les diverses voix au niveau discursif sont représentées à travers les modes du Discours Rapporté, surtout le Discours Direct Libre et le Discours Indirect Libre.

² L'apprenant s'appuie sur les contraintes des genres littéraires qui peuvent prendre les formes suivantes : article,

lettre, monologue délibératif, dialogue pour les prolonger, les critiquer ou s'en démarquer.

³ Notion que l'on rencontre également chez J. Kristeva (1969).

⁴ ex. d'un discours indirect libre « [...] Ils peuvent tout se dire, ils se disent tout, c'est ce que je pense alors [...] ».

⁵ ex. « [...] elle a quitté pour lui les rivières et les collines douces, la terre qui donne le blé, la vigne, le tabac et les noix, les chênes centenaires, des bois et des bois de châtaignier [...] »

⁶ ex. « [...] peut-être la langue étrangère l'a séparé des mots qu'ils auraient choisi pour nous, ses enfants. À sa femme, il parle dans la langue de la France, sa langue à elle [...] ».

⁷ Projet réalisé avec les étudiants du Département de Langue et de Littérature Françaises, promotion année : 2008-09. Chaque étudiant a rédigé une scène/épisode vécu(e) pendant l'itinéraire d'un voyage imaginaire. Un étudiant à part avait assumé le rôle du narrateur omniscient et a regroupé les histoires de tous les voyageurs. Son point de vue n'était pas restreint. Il savait tout et il relevait le passé et le présent de ses camarades.

Annexe :

[...] *Mon père ne savait pas ce que j'apprends aujourd'hui, longtemps après, ou le savait-il et il n'en disait rien*, il parlait peu. *Peut-être* la langue étrangère l'a séparé des mots qu'ils auraient choisi pour nous, ses enfants. *À sa femme, il parle, dans la langue de la France, sa langue à elle*, je les entends depuis la véranda, derrière la fenêtre au verre granuleux, opaque, qui la sépare de la salle d'eau. Ils peuvent tout se dire, ils se disent tout, *c'est ce que je pense alors*. Elle a quitté pour lui les rivières et les collines douces, la terre qui donne le blé, la vigne, le tabac et les noix, les chênes centenaires, des bois et des bois de châtaignier, elle est sa femme et *sa langue est sa langue, lorsqu'il parle avec elle*. Mais les enfants, *ses enfants, nés* sur sa terre à lui, de son corps avec la lignée qu'il a rompue, *ses enfants nés* dans la langue de leur mère, il les aime, la mère de ses enfants et sa langue, il a lu des livres à la bougie après le travail pour la maison qu'il fallait nourrir, il récite des vers, appris par cœur, mieux que les Français de son pays qui n'aiment pas l'étude. Dans sa langue, *il aurait dit* ce qu'il ne dit pas dans la langue étrangère, *il aurait parlé* à ses enfants de ce qu'il tait, il aurait raconté ce qu'il n'a pas raconté, *non pas de sa vie à lui*, un père ne parle pas de sa propre vie à ses enfants, il respecte la pudeur, l'honneur, la dignité et eux aussi, il le sait, ils le savent, *non, de sa vie il n'aurait pas parlé*, mais les histoires de la vieille ville marine, les légendes, les anecdotes du petit homme rusé qui se moque des puissants et ça fait rire les faibles, les pauvres, il aurait raconté les ancêtres, le quartier, vérité et mensonge, il aurait ri avec ses enfants dans sa langue et ils auraient appris les mots de gorge, les sons impossibles, répétés, articulés encore et encore, maître d'école dans sa maison, ensemble ils auraient déchiffré, *résumé*, inscrit sur l'ardoise noire les lettres qu'ils ne savent pas tracer. Ses enfants auraient ri *comme* les enfants de sa rue, *comme* eux ils auraient parlé et crié. Mais il n'a pas parlé la langue de sa mère avec son fils, ses filles, et il ne sait pas comment faire. Maintenant. Il se tait. [...] »

Leïla Sebbar, 2003, 20-21

Enseignement/apprentissage interculturel et/ou pluriculturel du FLE à travers l'exploitation didactique des expressions imagées françaises dans le manuel scolaire *Action.fr-gr 3*

Aggeliki KOFIDOU

Conseillère scolaire (Macédoine Occidentale)

Introduction

Déjà prônée par le Conseil de l'Europe dès les années 70, l'éducation interculturelle est devenue une priorité pour les institutions européennes dans les années 1990 et 2000. Les approches interculturelles dans le cadre scolaire se présentent à la fois comme un enjeu pour les élèves migrants ou plus généralement l'ensemble des élèves, et comme un défi pour les enseignants chargés de les promouvoir. L'enjeu pour les élèves se traduit en termes de développement d'une meilleure conscientisation de leur propre culture et de celle des autres.

L'enseignement/apprentissage interculturel est une manière d'analyser la diversité culturelle, à partir de processus et de dynamiques selon une logique relevant de la variation et de la complexité. C'est donc avant tout une démarche, une analyse, un regard et un mode d'interrogation sur les interactions culturelles. L'interculturel peut être compris comme une construction ouvrant à la compréhension de problèmes sociaux et éducatifs dans leur rapport avec la diversité culturelle. Il présente alors une visée éducative.

L'approche interculturelle est une approche pluraliste, vu que la pluralité découle de la diversité culturelle et de l'expérience de l'altérité, qui peut être considérée comme une source d'enrichissement favorisant une souplesse de la pensée et de l'action, qui est développée dans les enseignements. L'éducation interculturelle se limite plutôt aux actions mises en place par un enseignant ou une école, avec l'objectif « d'établir des relations positives d'interaction, de coopération et de compréhension entre élèves de cultures différentes » (Kerzil et Vinsonneau, 2004 : 47).

L'éducation interculturelle se définit comme un apprentissage transversal des contenus de savoir, des pratiques et des représentations qui régissent les interactions. Elle permet à chaque élève de se sentir concerné et donc d'être motivé. De plus, elle privilégie les ressemblances pour travailler en groupe, compensant ainsi les difficultés sans stigmatiser les différences. Elle ne s'adresse pas uniquement à des élèves étrangers ou issus de minorités, mais à tous les publics scolaires. Elle leur permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures, de différencier sans discriminer, de reconnaître la diversité culturelle sans jugement inégalitaire, de l'appréhender sur le mode de la réciprocité des perspectives, de lutter contre l'ethnocentrisme (Dittmar, 2006 : 247), de structurer leur personnalité en termes pluralistes.

Auprès de l'enseignant, l'éducation interculturelle promeut la prise de conscience que chaque élève dispose d'une personnalité singulière et que les différences ou la diversité ne doivent pas être abordées de manière monolithique, y compris dans ce qu'il peut considérer

comme relevant d'une même culture. L'éducation interculturelle va ainsi amener l'élève à élaborer des compétences dans plusieurs cultures et lui permettre de construire une vision du monde à la fois individuelle et collective. Or, l'éducation interculturelle favorise chez les élèves un développement de capacités et de compétences en matière d'identité culturelle, mais aussi des relations interculturelles avec d'autres personnes ou d'autres communautés, tout en préservant une cohérence dans la pluralité de leurs interactions.

La dimension interculturelle se retrouve également, à notre sens, dans l'éducation morale, celle-ci reposant sur la valorisation de valeurs partagées entre les différentes cultures. Par conséquent, l'éducation morale repose sur une participation de tous (notamment dans la classe) pour rechercher et reconnaître ces valeurs communes qui permettent à chacun de coexister, d'échanger et de collaborer dans une société et, plus largement, un monde pluriculturel (Alcala del Olmo Fernandez, 2004 : 127). Les approches de l'interculturel à l'école concernent plusieurs disciplines, à commencer par l'histoire et la géographie, puis les langues étrangères, et enfin la religion et la langue d'enseignement. Elles occupent donc une position transdisciplinaire et ne constituent pas une matière en soi.

Les évaluations de ces approches au niveau national, concernant la manière dont les écoles mettent en application les recommandations ou les prescriptions des curricula et des textes officiels, sont encore peu nombreuses car l'éducation interculturelle a été introduite très récemment dans les pays européens et dans notre pays. L'enjeu de l'approche interculturelle, estimons-nous, dépend de la capacité des enseignants et des personnels scolaires à la rendre effective.

1. La nécessité de la formation des enseignants de FLE

Pour être capable de réagir aux représentations stéréotypées ethniques ou racistes des élèves, l'enseignant doit pouvoir lui-même ne pas être influencé par des stéréotypes culturels et disposer des arguments nécessaires pour questionner celles des élèves.

Cette compétence complexe qui « devrait être acquise au cours de la formation initiale ou continue [...], passe non seulement par l'apprentissage d'un corpus théorique mais surtout par des mises en situation et des expériences pratiques » (Eurydice, 2004 : 62). Il apparaît en effet qu'un simple enseignement théorique soit insuffisant pour préparer les enseignants à l'éducation interculturelle. « Idéalement, elle se conçoit comme un apprentissage où l'expérimentation pratique de la diversité joue une part importante, en combinaison avec l'élaboration d'une réflexion du futur enseignant sur sa perception de la diversité culturelle, construite sur la base des interactions avec les autres étudiants, les formateurs et les enseignants en formation continue » (*ibid.*).

Dans notre pays, la formation continue des enseignants a pris en considération l'éducation interculturelle. Il s'agit assez souvent de l'apprentissage de pratiques pédagogiques ou de méthodologies pour un public d'élèves dont les origines culturelles sont diverses, ce qui arrive très souvent dans les écoles helléniques.

Cet enseignement, souvent facultatif, est dispensé par les établissements de formation des enseignants, mais aussi par le Ministère de l'Éducation, les Centres de Formation Continue (PEK) et les Associations d'Enseignants. En dehors des enseignements, des activités et des projets proposés aux écoles par l'État ou l'Europe permettent aux élèves d'expérimenter la dimension européenne. Il s'agit le plus souvent de voyages d'échanges, de jumelages entre les écoles ou de concours organisés à l'échelle de l'Union européenne. Ils visent généralement à

l'amélioration des compétences linguistiques et interculturelles des élèves et, par ailleurs, à une conscientisation des élèves à l'éducation de l'altérité.

La mise en place de tâches ou activités interculturelles/pluriculturelles est tributaire de l'engagement de la direction des établissements scolaires helléniques, des enseignants et des élèves. Qu'il s'agisse des curricula ou des activités extrascolaires, l'éducation à l'interculturalité/pluriculturalité dépend des compétences des enseignants et donc de leur formation.

2. Enseignement interculturel/pluriculturel et exploitation didactique des expressions imagées en classe de FLE

Sous cette optique interculturelle/pluriculturelle, nous avons voulu approcher, sous un éclairage innovant, les expressions imagées françaises qui figurent dans le manuel scolaire *Action.fr-3* (niveau : 3^e du collège).

Dans le cadre de notre communication, nous avons focalisé sur l'enseignement/apprentissage de ces expressions, ayant comme finalité

1. d'en faciliter la démarche didactique au bénéfice des enseignants de FLE et
2. de repérer de nouvelles pistes d'exploitation pédagogique de ces expressions.
 - À ce propos, notre pensée initiale était de faire avancer le projet de classe suivant : l'exploitation des expressions imagées françaises, citées dans le manuel en question et puisées dans le langage quotidien des Français (Langue 2), nous amènerait à un parallèle d'expressions équivalentes, issues du grec (Langue 1) et/ou de l'anglais (Langue 3).
 - Dans un deuxième temps, nous avons prévu d'élargir notre champ de recherche en abordant une étude comparative de fables, tirées des traditions mythologiques grecque et française, ce qui fournirait aux publics de nos classes de FLE des outils pour mieux connaître le patrimoine commun européen des élèves. Car, ces fables et mythes sont à l'origine de références culturelles de la vie quotidienne des peuples européens.
 - Dans un deuxième temps, nous avons avancé l'idée qu'au sein de ce projet éducatif nous pourrions enchaîner par l'exploitation de proverbes correspondants à la thématique des expressions imagées à exploiter, sachant qu'une pédagogie des « représentations » se présenterait comme une aide aux élèves pour découvrir la richesse parémiologique et donc translinguistique des différentes langues sur laquelle s'appuient les littératures (des Langues 1, 2 et 3) et les médias dans leur discours quotidien.

L'approche parallèle des expressions imagées dans leur contexte social, suivie d'une exploitation comparative de fables et de proverbes a été proposée, afin que les élèves puissent établir une échelle de valeurs commune dans l'enseignement/apprentissage des Langues 1, 2 et 3. Une telle étude/recherche nous aurait probablement conduite à une mise en parallèle des phénomènes que les élèves rencontrent dans leur propre environnement et de ceux qui peuvent s'observer dans d'autres cultures ou sociétés. Notre ambition était de favoriser une sensibilisation des élèves sur le fait que leurs interprétations de la réalité sont culturelles, c'est-à-dire conditionnées par ce que leur entourage et la société – notamment à travers les médias – leur ont transmis. Cela implique qu'il existe d'autres façons de voir. L'approche comparée leur offrirait ainsi la possibilité de rendre familier ce qui est différent ou autre, et de considérer,

d'une manière critique, ce qui est familier pour en voir les différences. De cette façon, l'élève serait invité à réfléchir sur sa propre expérience dans son environnement immédiat (famille, école) ou plus éloigné (identités nationale et européenne).

Cette démarche, employée dans les cours de langue, nécessite donc une connaissance des autres sociétés ou cultures, ce qui n'est pas toujours le cas avec les enseignants ou les manuels qui leur fournissent une présentation « préfabriquée » du pays étranger, au lieu d'interroger et se s'interroger (Byram et Tost Planet, 2000 : 193-194). Certes, cela implique des formations conséquentes. Cette approche interculturelle nécessite des compétences nouvelles à développer chez les enseignants de FLE et, plus généralement l'ensemble du personnel scolaire, du fait qu'en classe on se limite très souvent à la présentation des représentations culturelles objectives et non mentales.

Pour réussir la « proximité culturelle » dans une classe d'élèves d'origines diverses, plutôt que d'acquérir des comportements culturels étrangers, il importe de savoir discerner/discriminer les ressemblances/convergences et les différences/divergences entre la culture maternelle (L1) et la/les culture(s) étrangère(s) et de savoir s'en servir pour une meilleure communication/interaction. Il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues, en dépassant le niveau de la culture savante pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs ou de croyance et la vision du monde. Ce disant, la formation à l'interculturel implique un enjeu éthique, à savoir elle n'a pas seulement pour objectif de permettre aux élèves de mieux maîtriser la langue étrangère dans ses dimensions linguistiques et culturelles, elle permet également de revaloriser la finalité éducative de l'école (remise en cause des stéréotypes sociaux, lutte contre la xénophobie et le racisme, respect de l'autre, ouverture à l'altérité) désormais élargie à un projet humaniste à l'échelle du monde (compréhension entre les peuples, enrichissement mutuel).

3.1. L'expression imagée ou expression idiomatique

Une expression imagée est une expression « propre à un idiome, propre à une langue, et comme c'est une expression qui passe souvent par une image, on dit 'expression imagée'. Je dirais qu'elle est propre au langage. Elle joue de la différence entre la signification et le sens qui est propre au langage. Les expressions imagées sont vraiment importantes parce qu'elles sont au cœur du fonctionnement du langage qui est toujours indirect » (Cerquiglini, 2009). Les langues ont leurs expressions qui deviennent une sorte de patrimoine linguistique et ce qui est intéressant c'est de voir comment ces expressions imagées se figent et perdurent au delà de l'évolution de la civilisation¹. Toutes les langues ont des expressions idiomatiques parce qu'elles mettent toutes en œuvre cette grande fonction du langage, mais chaque langue est particulière, chaque langue a son registre d'images.

Pourquoi apprendre les expressions imagées ? À l'heure des grands mouvements de population, de la mondialisation des marchés et du développement fulgurant des moyens de communication, on ne saurait être parfaitement à l'aise dans une langue étrangère sans une certaine maîtrise de ces expressions. La réponse est parce que :

- on rencontre des expressions imagées dans les conversations informelles, à la radio, à la télévision et au théâtre, dans les journaux et les textes littéraires ;
- ce sont des façons rapides et efficaces de communiquer une information, un sentiment, une émotion ;

- la meilleure façon de se faire accepter par les gens d'une autre culture n'est-elle pas de pouvoir converser avec eux dans leur langue de tous les jours ?
- l'enseignement d'expressions imagées n'est-il pas un moyen de sensibiliser les élèves à l'apprentissage de la « langue-culture-cible », étant donné que ceux-ci doivent utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ?

3.2. Fiche pédagogique

Objectif : Proposer des pistes de travail capables de susciter l'imaginaire culturel des adolescents, à l'aide d'une exploitation didactique des expressions imagées, citées dans le manuel. Démarche proposée :

Lecture des expressions imagées/sensibilisation/mise en situation des élèves

- Quels sont les mots-clés de ces expressions ? Les mots qui indiquent un membre du corps. Lesquelles ?
- À quoi servent les expressions imagées ? Visent-elles à renforcer ou pas l'apprentissage des actes de parole: demander/refuser un service/une aide qui leur précèdent (voir *Action fr 3, Mon Balluchon Unité 3, 68*)

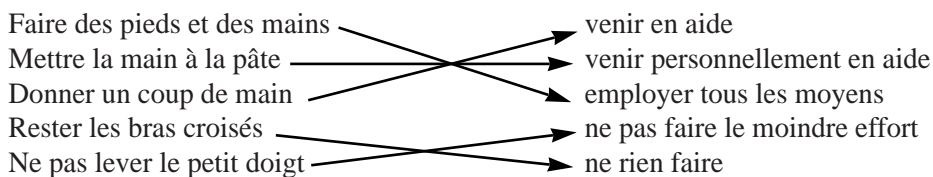
3.2.1. *Enchaîner par l'explication de la signification des expressions imagées citées, à l'aide de la mimique.*

3.2.2. *Laisser les apprenants découvrir par eux-mêmes le sens de chaque expression imagée.*

3.2.3. *Proposer la grille suivante et poser la question : Quelles sont les membres du corps utilisés dans les expressions citées ?*

Donner son aide	Refuser son aide
.....

3.2.4. *Associer les expressions équivalentes dans l'exercice suivant*



3.2.5. *Découvrir l'interculturel : approche parallèle français/grec²*

Faire des pieds et des mains = employer tous les moyens = προσπαθώ με νύχια και με δόντια

Donner un coup de main = venir en aide = δίνω ένα χέρι βοήθειας

Mettre la main à la pâte = venir personnellement en aide = βάζω χέρι να βοηθήσω

Se tourner les pouces = rester sans rien faire = σταυρώνω τα χέρια

Ne pas lever le petit doigt = ne pas faire le moindre effort = δε σηκώνω ούτε το μικρό μου δαχτυλάκι

Rester les bras croisés = ne faire absolument rien = μένω με σταυρωμένα τα χέρια

S'en laver les mains = ne plus s'en préoccuper, s'échapper des responsabilités = νίπτω τας χείρας μου

Refuser de se mouiller = refuser de prendre des risques = δεν ανακατεύομαι

3.3. Pour aller plus loin

Objectif : faire une étude/recherche parallèle, rapprochant expressions imagées françaises et grecques

Proposer aux apprenants un éventail de tâches intégrées dans le projet afin de bien exploiter les pages de l'Annexe du manuel *Action fr. 3*, comme la tâche suivante : « Après avoir observé toutes les expressions imagées, chercher une expression équivalente en grec, dessiner celle qui paraît la plus amusante à chaque élève et chercher des proverbes français et grecs ayant une thématique équivalente sur internet. Proposer des sites éducatifs à cet effet : p. ex. petite aide, grand bien/λίγη βοήθεια, μεγάλη σωτηρία. »

Proverbes repérés sur des sites internet

Personne ne crève, quand tout le monde s'aide

Petite aide, grand bien

Tout est facile, à qui Dieu aide

Chacun s'aide comme il peut

Il n'est secours que de vrai ami

Chance pour le mari lorsque sa femme l'aide

Il faut que la poule aide à gratter au coq

Conseil est bon mais aide est encore mieux

L'union fait la force

3.3.1. Objectif

- Mettre en place des pistes pédagogiques de prolongement, à l'aide de tâches concrètes pour l'approfondissement des connaissances linguistiques et culturelles déjà acquises par l'apprenant, en s'appuyant sur l'étude comparée de proverbes et de fables, venant de la culture maternelle ainsi que de la culture-cible.
- Découvrir des fables françaises et grecques ayant une thématique convergente : p. ex. la fable de La Fontaine, *Le cheval et l'âne*.
- Comparer la fable de La Fontaine avec le mythe d'Ésope : *Το λιοντάρι και το ποντίκι* (Μύθος του Αισώπου).

Tableau comparatif

LAFONTAINE	ÉSOPE
il se faut l'un l'autre secourir	Πρέπει να ξέρεις, όμως, πως κι οι πιο αδύνατοι μπορούν να ξεπληρώσουν το καλό που κάνουν οι δυνατότεροί τους.
Il pria le cheval de l'aider quelque peu	Αλλά το ποντίκι άρχισε να το παρακαλάει.
Le cheval refusa, fit une pétarade	Σου χαρίζω τη ζωή, μόλο που ποτέ δε θα μπορούσες εσύ να με βοηθήσεις!

3. 4. Exercices de prolongement

3.4.1. Expressions pour illustrer un procédé stylistique (Comparaisons et métaphores)

- être bête comme ses pieds
- être fort comme un taureau, un Turc
- jouer comme un pied

3.4.2. Expressions sous forme de structures parallèles

- Tel père, tel fils.
- Telle vie, telle mort.
- Les bons comptes font les bons amis.
- Aussitôt dit, aussitôt fait.
- Qui s’y frotte, s’y pique.
- N’être ni chaud ni froid (être indifférent)

3.4.3. Écrivez vos propres proverbes en imitant les exemples ci-dessus :

Telle mère,...
 Tel prof,...
 Tel frère,...
 Tel chien,...

3.4.4. Auto-évaluation Portfolio de l’élève

L’apprenant répond à des questions comme :

Qu’est-ce que j’ai appris/compris sur la culture de mon pays à travers ce projet interculturel ?

Qu’est-ce que j’ai appris/compris sur la culture des français ?

Existe-t-il des points de ressemblances/de diversités culturelles entre les deux cultures, grecque et française ?

Comment cette diversité s’exprime-t-elle ?

J’ai été aidé par... pour acquérir des compétences interculturelles ? Quelles activités j’ai aimées ? Quelles compétences j’ai acquises ?

COMPÉTENCES	ACTIVITÉS
.....

Quels ont été mes points forts/faibles tout au long de ce projet interculturel ?

Quelles connaissances culturelles ont amélioré mon niveau de compétences cognitives et comment j’en ai fait usage au profit du respect de la diversité culturelle ?

Est-ce que je continue à avoir des préjugés et des stéréotypes vis-à-vis de mes camarades « étrangers » ? Lesquels ?

Qu’est-ce que je propose à l’enseignant de cours de FLE ? Quelles activités communicatives pour le développement des compétences culturelles de la classe je vais lui proposer ?

Conclusions

- Par l'acquisition de ces connaissances en langue/culture, moyennant l'approche des expressions imagées, l'élève peut entrevoir d'autres classifications de la réalité et prend conscience de la non-universalité de sa culture.
- Les textes littéraires (contes, mythes, fables, nouvelles, romans etc.) constituent également une ressource incomparable dans le choix des documents didactiques. Car, les textes littéraires ne sont pas constitués de l'actualité des informations, ni de données quantitatives, mais d'éléments permettant une mobilisation de plusieurs représentations de la même réalité. La polysémie du texte littéraire permet à l'élève de se distancier, de se méfier des évidences. En somme, il est capable d'établir des liens entre sa culture et la/les culture(s) étrangère(s).
- Une fois les cultures en présence identifiées et reconnues, il est nécessaire de travailler sur ce qui les réunit et de permettre aux élèves de réaliser qu'au-delà des différences trop facilement observables, il y a parfois beaucoup plus de similitudes et de valeurs fondamentales partagées qu'on ne pourrait en penser.
- Les expressions imagées constituent un outil pédagogique et culturel qui contribue à faciliter le travail de l'enseignant sur ce qui réunit les élèves, leurs langues et leurs cultures.
- L'apprentissage d'une langue et d'un contexte étranger favorise l'acquisition d'une nouvelle cohérence, d'autres significations, la capacité à communiquer, ce qui encourage la compréhension interculturelle. Les différents registres de la langue française mises en évidences par l'usage des expressions imagées, sont également des biais par lesquels les élèves peuvent passer des normes littéraires d'un langage soutenu à un langage populaire, tout en intégrant d'autres valeurs sociales ou culturelles.

En utilisant des apports de la sociologie et de la psychologie, l'interculturalité peut être considérée comme une finalité éducative en termes de savoir et de savoir-être, et de savoir-faire tout en s'inscrivant dans une approche globale du traitement de la pluralité.

Références bibliographiques

- ALCALA DEL OLMO FERNANDEZ M.J., 2004, *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*, Publicaciones Universidad Pontificia Salamanca, Salamanca.
- BYRAM M. et TOST PLANET M. (éds), 2000, *Identité sociale et dimension européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Centre Européen pour les Langues Vivantes (Gratz), Division des Langues Vivantes (Strasbourg), Éditions du Conseil de l'Europe.
- DITTMAR N., 2006, *L'Europe et ses minorités : quelle intégration ?*, Paris, Dittmar.
- EURYDICE, 2004, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Eurydice, Bruxelles, juillet.
- KERZIL J. et VINSONNEAU G., 2004, *L'interculturel. Principes et réalités à l'école*, Paris, SIDES.
- LAFONTAINE J. de, 1993, *Fables*, Paris, Classiques Français.
- MANNARELLI H. et ZORBAS J., 2009, *Action.fr-3, Méthode de français*, Athènes, O.E.D.V.

Notes

¹ À titre d'exemple, l'expression *Un coup d'épée dans l'eau*, est maintenue dans la langue française malgré le fait que de nos jours on ne se bat plus à l'épée. *Un coup d'épée dans l'eau signifie un acte inutile, sans effet* : « Mais Madame, s'écria-t-elle, Monserfeuil n'a aucune espèce de crédit ni de pouvoir avec le nouveau gouvernement. Ce serait un coup d'épée dans l'eau. » (Proust M., *À la recherche du temps perdu*). Le sens est maintenu et on l'emploie sans s'en rendre compte, il y a donc dans la langue française des échos du passé.

² Une version trilingue ou plurilingue du même projet (français, grec, anglais, roumain, etc.) est réalisable dans le contexte scolaire.

Les locutions figées : propositions et expériences didactiques en classe de FLE

Sofia LAHLOU
Enseignement public

Lors de cet atelier, nous avons travaillé sur un sujet qui concerne les locutions figées et leur exploitation en classe de langue étrangère. Nous avons aussi essayé de décrire des expériences vécues dans nos classes de FLE du secondaire hellénique. Il nous a paru intéressant de les diffuser et de les présenter dans le cadre des travaux de ce congrès panhellénique et international justement parce qu'à travers ces expériences nous avons réussi, semble-t-il, non seulement à optimiser les compétences communicatives mais nous avons aussi encouragé la réflexion culturelle et interculturelle de nos apprenants.

1. Intérêt de l'exploitation des locutions figées en classe de langue étrangère

Dans un premier temps, nous avons présenté l'intérêt de l'exploitation des locutions figées dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures car, bien qu'évidemment nous connaissions tous l'importance des expressions figées en communication quotidienne, celles-ci sont pourtant souvent négligées dans l'apprentissage des langues étrangères. En effet, l'utilisation des expressions figées (métaphores figées, expressions figurées, imagées ou idiomatiques) est si fréquente en communication quotidienne qu'on ne saurait les négliger dans un cours de langue axé sur la compétence de communication. On les utilise quotidiennement, souvent même sans s'en rendre compte, pour parler par exemple du temps qu'il fait : *il fait un froid de canard, il pleut des cordes*, ou pour évoquer des problèmes financiers : *avoir du mal à joindre les deux bouts, se serrer la ceinture, ça coûte la peau des fesses*, ou alors pour dire qu'on est fatigués : *avoir un coup de pompe, un coup de barre*, ou pressés : *être à la bourre*, etc. Comme ce sont des expressions qui passent souvent par des images, on les appelle « expressions imagées ». Le français en a beaucoup, l'anglais aussi, l'italien et le grec en abondent également. Une expression imagée – ou idiomatique – est une expression dont le sens est différent de la signification. Par exemple, lorsque l'on dit de quelqu'un qu'il nous casse les pieds, cela signifie qu'il nous ennuie, qu'il nous importune, et non pas qu'il nous brise les pieds avec un marteau ! L'expression est donc à comprendre au sens figuré, imagé et non pas au sens propre¹.

De plus, les expressions figées (stéréotypées et/ou métaphores figées) sont des véhicules du culturel et du socioculturel de la langue et, de cette manière, leur enseignement/apprentissage est très important dans un cours axé sur la compétence de communication interculturelle. Par l'étude des locutions figées, on pénètre mieux la culture de la langue cible ; on y découvre les sentiments et les subtilités de la pensée et de la sagesse populaire. Prenons l'expression *Paris vaut bien une messe* qui s'utilise généralement pour dire que, lorsqu'on veut obtenir un avantage important, on doit consentir à faire un petit sacrifice. Elle est attribuée à Henri IV qui

a accédé au trône après sa conversion au catholicisme le 25 juillet 1593. Il paraît donc que le roi a prononcé cette formule signifiant pour lui que, si le prix à payer pour avoir l'accès à Paris était simplement de devoir se convertir au catholicisme, alors cela valait largement le sacrifice. Il est intéressant d'expliquer aux apprenants d'où vient cette expression, afin qu'ils puissent mieux la mémoriser.

Il serait également intéressant pour nos élèves de voir comment ces expressions sont traduites dans leur langue maternelle, et donc d'étudier les équivalences et les différences entre les langues. C'est intéressant parce que chaque langue est particulière et qu'elle a son registre d'images qui est propre à son génie, à sa culture, à ses traditions. Prenons l'exemple de *vouloir le beurre et l'argent du beurre* chez les Français qui sont, bien sûr, de grands producteurs de fromage. Cette expression correspond chez les Grecs à : *θέλω το σκύλο χορτάτο και την πίτα ολόκληρη*, les *pitas* (galettes de pâte feuilletée) étant un élément de leur tradition culinaire.

Les expressions imagées sont d'ailleurs un beau patrimoine linguistique : *éclairer sa lanterne*, *un coup d'épée dans l'eau* sont des expressions qui subsistent même si on n'éclaire plus à la lanterne ou qu'on ne se batte plus à l'épée.

2. Stratégies didactiques visant à faciliter l'acquisition des locutions figées

Dans un deuxième temps, nous avons proposé des stratégies didactiques facilitant le processus d'acquisition des locutions figées. Nous avons suggéré :

- d'adopter une approche lexicale contextualisée, c'est-à-dire d'étudier l'UL dans son contexte linguistique et extralinguistique. Étudier dans des situations et registres appropriés pour leur utilisation. Exemples:
 - *Pourriez-vous m'aider, s'il vous plaît ?* (standard)
 - *Tu m' donnes un coup de main s'te plaît ?* (familier)
 - *Appelle-moi, ce soir !* (standard)
 - *Passe-moi un coup de fil ce soir !* (familier)
- de concevoir des activités fondées sur des documents authentiques dans le but de repérer et d'étudier les locutions figées omniprésentes dans le discours authentique (les expressions idiomatiques dans le discours oral et informel surtout mais aussi l'ensemble des locutions figées dans la langue de la presse et de la publicité). Il importe donc que les locutions figées soient enseignées dans leur contexte, en discours et en étudiant les niveaux de langue ;
- d'enseigner d'abord les locutions figées qui se traduisent littéralement en langue source, par exemple entre le français et le grec : *ne pas lever le petit doigt*, *δε σηκώνει το μικρό του δαχτυλάκι*, *comme chien et chat*, *σαν το σκύλο με τη γάτα*, *tiré par les cheveux*, *τραβηγμένο απ' τα μαλλιά*, ensuite celles qui ont une correspondance approximative : *la goutte qui fait déborder le vase*, *η σταγόνα που ξεχείλισε το ποτήρι* et, enfin, celles qui n'ont pas de correspondance en langue source comme : *poser un lapin*, *faire la pluie et le beau temps* ;
- de pratiquer des activités ludiques pour la traduction d'expressions comme : *quand les poules auront des dents*, *à la Saint-Glinglin*, *στις 32 του μηνός* ;
- d'enseigner dans un premier temps les locutions figées qui sont sémantiquement transparentes et dans un deuxième temps celles qui sont sémantiquement opaques comme *poser un lapin*, *tomber dans les pommes*² ;
- de développer des stratégies mnémotechniques : mettre en valeur la structure, la rime et le

rythme des expressions figées et des proverbes³. Proposer aussi des illustrations dans le but de mémoriser les expressions imagées ;

- d'inventer des activités pour une maîtrise des locutions figées aussi bien en compréhension qu'en production. Le dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées de Galisson (1984) constitue un bon support pour la production de ce type d'activités⁴ ;
- de travailler sur des sites pédagogiques pour l'apprentissage des locutions figées. Par exemple, pour les expressions idiomatiques du français on pourrait proposer entre autres le site de l'école de FLE *Azurlingua* parce qu'il nous semble intéressant que les expressions idiomatiques soient illustrées par des dessins⁵.

3. Expériences didactiques en classe de FLE

Dans un troisième temps, nous avons présenté deux expériences didactiques. La première a été réalisée dans le cadre de notre recherche doctorale sur le développement de la compétence lexicale des apprenants⁶. Nous avons consacré une séance d'enseignement⁷ aux locutions figées du vocabulaire des animaux et nous avons proposé entre autres les activités suivantes :

- *Lisez les expressions imagées ci-dessous. Discutez sur leur signification afin de trouver des expressions équivalentes en grec :*

Jouer au chat et à la souris

Avoir un chat dans la gorge

Être comme chien et chat

Sauter du coq à l'âne

Poser un lapin

Avoir une faim de loup

Têtu comme une mule

- *Réfléchir. Comment dit-on familièrement ces expressions en grec ? Et en français ?*

	<i>En grec</i>	<i>En français</i>
<i>un peu bête</i>		<i>âne</i>
<i>une personne sale</i>		<i>cochon</i>
<i>individu à l'esprit mal tourné</i>		<i>cochon</i>
<i>méchant</i>		<i>peau de vache</i>
<i>naïf, facile à tromper</i>		<i>pigeon</i>
<i>peureux</i>		<i>poule mouillée</i>
<i>qui ne s'entendent pas bien</i>		<i>comme chien et chat</i>
<i>bonne mémoire</i>		<i>une mémoire d'éléphant</i>

(Lahlou, 2009 : 357-359)

La deuxième expérience didactique présentée lors de l'atelier concernait l'élaboration d'un dictionnaire thématique illustré sur le thème de l'eau. Les élèves ont réalisé ce travail dans le cadre d'un programme scolaire environnemental au sujet de la protection des eaux. Ils ont produit le livret suivant : *Dictionnaire : Au bord de l'eau* qui, entre autres, comprenait une section « Expressions idiomatiques et proverbes ».

En voici un extrait :

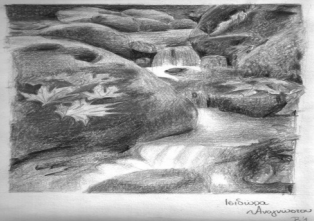
EXPRESSIONS ET PROVERBES D'EAU⁸

EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

C'est comme un coup d'épée dans l'eau. *Μια τρύπα στο νερό.*

Être comme l'eau et le feu. *Σαν το σκύλο με τη γάτα.*

Claire comme de l'eau de roche. *Είναι εμφανές, ξεκάθαρο.*

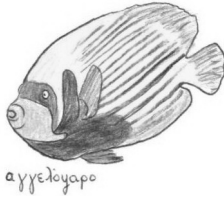


D'ici là, il passera beaucoup d'eau sous les ponts. *Έχεις καιρό μπροστά σου.*



Heureux comme un poisson dans l'eau.

Σαν ψάρι στο νερό.



Il ne vaut pas l'eau qu'il boit. *Δεν αξίζει το νερό που πίνει.*

J'en ai l'eau à la bouche. *Μου τρέχουν τα σάλια.*

Se jeter à l'eau. *Κάνω κάτι ριψοκίνδυνο.*



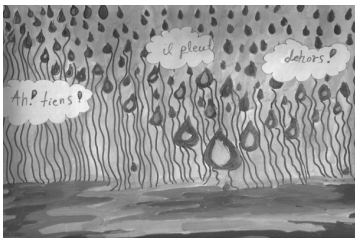
Comme une goutte d'eau dans l'océan. *Σταγόνα στον ωκεανό.*

L'eau fait pleurer, le vin chanter. *Το νερό σε κάνει να κλαίς, το κρασί να τραγουδάς.*

Mets de l'eau dans ton vin. *Βάλε νερό στο κρασί σου.*

Il pleut des cordes, il pleut à torrents.

Βρέχει καρεκλοπόδαρα.



Il parle comme un torrent. *Μιλάει σα χείμαρρος.*

Se noyer dans un verre d'eau. *Πνίγεσαι σε μια κουταλιά νερό.*

Être trempé jusqu'aux os. *Βράχηκα μέχρι το κόκαλο.*

Ce n'est pas la mer à boire. *Δεν είναι δα και τόσο δύσκολο.*



La goutte qui fait déborder le vase. Μια σταγόνα ξεχείλισε το ποτήρι.

PROVERBES

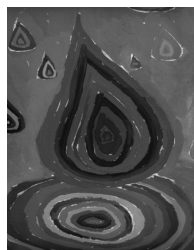
Se méfier de l'eau qui dort. Τα σιγανά ποταμάκια να φοβάσαι.

Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle se casse.

Πολλές φορές πάει η στάμνα στο νερό, αλλά μια φορά σπάει.

Vivre d'amour et d'eau fraîche. Την αγάπη μας και μια καλύβα.

Goutte à goutte l'eau creuse la pierre. Στάλα στάλα το νερό τρώει την πέτρα.



Il ne faut jamais dire : « Fontaine, je ne boirai pas de ton eau ». Έχει ο καιρός γυρίσματα.

Chat échaudé craint l'eau froide. Όποιος κάηκε στο χυλό, φυσάει και το γιαιούρι.

La description de ces expériences vécues dans le secondaire hellénique a fait évoluer les attitudes des participants de l'atelier vis-à-vis de l'exploitation des locutions figées en classe de FLE. Ils ont pu réfléchir sur les possibilités d'intégrer cet enseignement dans leur cours afin de développer chez leurs apprenants une conscience interculturelle, stimuler leur curiosité, imagination et esprit critique et, enfin, renforcer leur intérêt et motivation pour l'apprentissage des langues étrangères.

Nous estimons qu'avec ce travail nous avons réussi à *éclairer des lanternes...* et que cela n'a pas été *un coup d'épée dans l'eau !*

Références bibliographiques

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ Α. & ΕΥΘΥΜΙΟΥ Α., 2006, *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, Αθήνα, Πατάκης, [ANASTASIADI-SYMÉONIDI A. et EFTHYMIΟΥ Α., 2006, *Les expressions stéréotypées et la didactique du grec moderne langue étrangère*, Athènes, Patakis].

GALISSON R., 1984, *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*, Paris, CLE International.

LAHLOU S., 2009, *Le développement de la compétence lexicale des apprenants de français langue étrangère de l'école secondaire hellénique : pratiques courantes et perspectives d'amélioration*, Thèse de doctorat en Didactique de Français Langue Étrangère, Patras, Université Ouverte Hellénique.

Sites consultés

Bonjour de France : Cours de français en France avec l'école Azurlingua, 2008 [consulté le 10 mai 2008], Azurlingua, École de FLE, Nice, disponible sur : <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexexpresidiom.htm>.

Expressio : les expressions françaises décortiquées, 2005 [consulté le 10 septembre 2010], Georges Planelles, disponible sur : <http://www.expressio.fr>.

Les expressions imagées de la langue française, 2010 [consulté le septembre 2010], TV5, disponible sur : <http://www.tv5.org/TV5Site/publication/publi-236-.htm>.

J'aime les mots-les expressions, 2010 [consulté le septembre 2010], TV5, disponible sur : <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/lf/Tous-les-dossiers-et-les-publications-LF/J-aime-les-mots-les-expressions-1-/p-11601-J-aime-les-mots.htm>.

Notes

¹ Nous avons aussi eu des moments interactifs et nous avons proposé des activités et des jeux sur les locutions figées. Pour aborder le sujet, nous avons fait un petit exercice d'échauffement, de mise en route : nous avons proposé aux participants un jeu afin de rafraîchir leurs connaissances sur les expressions figées parce que c'est, bien entendu, d'abord à l'enseignant d'avoir des connaissances pour qu'il puisse ensuite les transmettre.

² Selon Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006 : 45), en général le sens d'une expression idiomatique n'est pas compositionnel (ne se fait pas inférer par la décomposition de ses unités). De plus, on pourrait, dans certains cas, parler des degrés de figement. Ces auteures soulignent aussi qu'on ne devrait pas confondre le sens compositionnel et la transparence de sens – beaucoup d'expressions idiomatiques figées sont sémantiquement transparentes.

³ Cf. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006 : 67).

⁴ Il est divisé en deux parties : la première se présente comme un dictionnaire de compréhension ou de décodage que l'utilisateur consulte pour trouver le sens d'une expression imagée inconnue et la deuxième partie comme un dictionnaire de production ou d'encodage qui sert à trouver une expression imagée correspondant au sens que le consultant cherche à exprimer.

⁵ Il est disponible sur l'adresse électronique : <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexexpresidiom.htm> Voir également les sites : www.expressio.fr, <http://www.tv5.org/TV5Site/publication/publi-236-.htm>, <http://expressionsimage.skyrock.com/1.html> et « J'aime les expressions » sur www.tv5.org.

⁶ Cf. Lahlou (2009 : 357-359).

⁷ Elle a eu lieu en 2^e classe du 2^e collège de Koropi en novembre 2007.

⁸ Créateurs : les apprenants de FLE de la 3^e classe du 2^e collège de Koropi ; l'enseignante de FLE Mme Poly Retzepoulou et l'enseignante d'Arts plastiques Mme Dimitra Kapori.

Le projet pédagogique et les TIC en cours de FLE dans le secondaire hellénique. Une expérience didactique : planification, réalisation et évaluation des acquisitions des apprenants

Sofia LAHLOU

Enseignement public

Lors de cet atelier, nous avons présenté un projet pédagogique que nous avons mis en place dans une classe de FLE du secondaire public hellénique. Nous avons travaillé sur les possibilités que nous offre le travail sur projet et l'exploitation des TIC pour encourager la participation active, la réflexion culturelle, socioculturelle et interculturelle de nos apprenants.

Dans un premier temps, nous avons décrit le projet et nous avons analysé les objectifs généraux et spécifiques. Ensuite, nous avons présenté les ressources et les outils que nous avons utilisés pour la réalisation de notre travail. Nous avons proposé aux participants de se familiariser au logiciel *Xenios* et aux sites Internet que nous avons utilisés. Puis, nous avons présenté les phases de la démarche suivie, de la sensibilisation à l'évaluation du projet. Enfin, nous avons étudié les résultats d'une enquête menée auprès des apprenants qui concerne justement leurs opinions et attitudes vis-à-vis du projet réalisé.

1. Description générale du projet pédagogique

- Sujet : « Un voyage virtuel à Paris. Un voyage vers de nouveaux mots et de nouvelles cultures »
- Lieu : dans une classe du secondaire (Collège de Glyka Nera)
- Public : En 2^e du collège (groupe de 16 apprenants). Niveau en français A1 -A2
- Durée : 5 mois.

Lors de ce projet les apprenants ont travaillé pour :

- organiser un voyage virtuel à Paris ;
- réserver les billets d'avion et l'hôtel ;
- organiser des visites aux musées, aux monuments historiques et aux parcs d'attractions ;
- se familiariser avec le plan de la ville et des transports en commun (bus et métro) ;
- prévoir un budget de voyage ;
- connaître la ville de Paris et sa culture (plan de ville, musées, culture et société, loisirs).

Il s'agit évidemment d'un voyage virtuel qui visait à préparer les apprenants à un vrai voyage. Il serait organisé par notre école l'année suivante. De toute façon, c'est un voyage que les élèves peuvent réaliser un jour avec des amis ou en famille. Dans ce cas là, ils seront les guides du voyage.

Nous avons choisi ce sujet parce que les enfants sont toujours fascinés par l'idée du voyage. Ils adorent les voyages car « les voyages forment la jeunesse » comme disait Jean-Jacques Rousseau. De plus, c'est évidemment une occasion d'étudier la culture et la civilisation du pays dont ils étudient la langue.

2. Objectifs du projet

Les objectifs généraux de notre projet sont évidemment les objectifs généraux d'une pédagogie du projet. C'est-à-dire que nous avons souhaité :

- proposer la planification et la réalisation d'un travail collectif sur un sujet de la vie réelle ;
- encourager l'implication personnelle des apprenants dans un travail qui les intéresse ;
- impliquer les apprenants dans des situations de communication concrètes et réelles liées à leur vie et besoins.

Nous avons également voulu :

- développer le potentiel cognitif et affectif des apprenants ;
- essayer de lier savoirs et savoir-faire dans des champs cognitifs différents ;
- développer le savoir-apprendre ;
- susciter leur motivation pour l'apprentissage du français.

Quant au développement des compétences générales (CECRL, 2000 : 80-86), nous avons visé à :

- développer des savoirs de culture générale et des savoirs socioculturels (étudier le plan de la ville, s'informer sur les musées et les monuments mais aussi étudier les habitudes et les éléments de la vie quotidienne, les valeurs et les comportements ainsi que s'informer sur les loisirs et les événements culturels dans la ville de Paris) ;
- développer une prise de conscience interculturelle (réfléchir sur les ressemblances et les différences entre les deux « mondes »).

Nous avons aussi mis l'accent sur le développement du savoir-apprendre¹ qui constitue le défi majeur dans l'apprentissage des langues étrangères. Nous avons donc encouragé considérablement les apprenants à devenir plus indépendants et autonomes dans leur apprentissage et leur utilisation de la langue. Nous avons favorisé cette autonomie en mettant à leur service les TIC et le web. Nous avons visé l'implication personnelle et la responsabilisation des apprenants par la prise des initiatives et des décisions personnelles.

En ce qui concerne les compétences communicatives langagières (CECRL, 2000 : 87-101), nous avons souhaité encourager la communication réelle et authentique tant en compréhension qu'en production.

a) En compréhension : consulter des documents authentiques :

- ✦ sites web de compagnies aériennes (www.airfrance.fr)
- ✦ sites de réservation d'hôtels en ligne (www.Hotels-Paris.fr)
- ✦ sites des transports en commun dans Paris (www.ratp.fr)
- ✦ sites des musées (www.louvre.fr, www.musee-orsay.fr)
- ✦ sites des parcs d'attractions (www.disneylandparis.fr, www.parcasterix.fr)

b) En production : s'exprimer pour :

- ✦ se présenter à la réception de l'hôtel
- ✦ demander des renseignements :
 - aux caisses du musée du Louvre (horaires et tarifs)
 - au guichet du métro (se renseigner sur les tarifs réduits)
 - en ville (demander le chemin)

- dans un restaurant français (choisir son déjeuner)
- dans un café au Quartier Latin (entre diablo et stroumf)
- dans « Printemps » (dialogue avec le vendeur-se)
- ✱ donner son avis (sur le programme, les éléments culturels, les prix à payer).

Concernant les compétences linguistiques, nous avons visé le développement de la compétence lexicale et nous avons proposé une approche lexicale contextualisée : les apprenants ont eu l'occasion d'étudier et de réactiver le vocabulaire en contexte et en situation de communication authentique. Ils ont travaillé sur les champs thématiques suivants :

- l'identité, le portrait physique et moral
- les vacances
- la ville
- la mode, s'habiller
- l'emploi du temps

3. Supports et Outils

Nous avons utilisé le Logiciel *Xenios*, disponible sur www.xenios.cti.gr ainsi que d'autres supports numériques et sites web comme :

- www.Paris.fr et des rubriques comme Loisirs : lieux et spectacles, animations, cinéma, cyclisme, rollers / Paris au vert : plus de 100 bancs à parrainer / Société : la vélibienne, le vélib pour les étudiants, la rentrée scolaire à Paris, restaurants solidaires.
- <http://www.tour-eiffel.fr/>
- http://www.tour-eiffel.fr/teiffel/fr/vu_de_la_tour/index.php
- http://www.louvre.fr/llv/musee/visite_virtuelle.jsp?bmLocale=fr_FR

Nous avons également utilisé des supports imprimés :

- plans, cartes, dépliants, brochures, livres et magazines.

4. Les phases de la démarche

En ce qui concerne la démarche pour la mise en place du projet, nous avons suivi les phases suivantes (*cf.* Réseau École et Nature, 1997) :

- exprimer ses représentations sur la ville de Paris et la vie à Paris ainsi que sur l'organisation d'un voyage ;
- définir ensemble les objectifs du projet ;
- mettre en œuvre le projet (inventaire des ressources, plan d'action, détermination des méthodes et des modes de travail, analyse des obstacles prévisibles, calendrier et planification dans le temps) ;
- agir et participer (travail avec l'ensemble de la classe dans la salle de l'informatique et évidemment travail de groupe à la maison et à l'école aussi) ;
- transmettre, présenter son travail à la communauté scolaire ;
- évaluer (les résultats et les processus) et s'auto-évaluer.

Quant au rôle de l'enseignant, il a consisté à :

- encourager l'implication personnelle de l'apprenant dans son apprentissage ;
- favoriser l'autonomie de l'apprenant ;
- privilégier la pédagogie de l'échange et de l'interaction ;
- faciliter l'acculturation de l'apprenant (*cf.* Bordallo et Ginestet, 1993).

5. Le produit final

Évidemment, tous les apprenants n'ont pas réalisé le même travail exactement puisque chaque groupe s'est arrêté sur des sujets différents en fonction des intérêts de ses membres. Au fur et à mesure de la réalisation du projet, ils ont fait des choix personnels et ils ont pris des initiatives et des décisions qui concernaient leur produit final. Un groupe a présenté le programme et le budget du voyage en donnant des informations sur les musées et les monuments. Une autre présentation était consacrée aux grands peintres impressionnistes et aux grands philosophes français. Un autre groupe a présenté les grandes marques françaises d'automobile et a aussi étudié et présenté les emprunts lexicaux du grec au français dans le champ de l'automobile. Un autre groupe a choisi de travailler sur la mode en France. Tous les groupes ont réalisé leur travail sur Power Point et on l'a présenté pendant une manifestation organisée à l'école pour la présentation des programmes scolaires et des projets pédagogiques.

6. Les apports de ce travail pour les apprenants

À la fin du projet, les apprenants ont réalisé une autoévaluation qui leur a permis de réfléchir sur leurs stratégies d'apprentissage.² Ensuite, nous avons réalisé une enquête auprès des apprenants pour avoir leur opinion en ce qui concerne le projet réalisé.³ Selon les résultats, le travail a permis aux apprenants de :

- développer des savoirs de culture générale (sur les monuments historiques et les musées à Paris), des savoirs socioculturels (sur la vie quotidienne, les loisirs et les valeurs des Parisiens) et des savoir-faire socio-interculturels (organiser un voyage, réserver des billets, calculer les dépenses) ;
- encourager une communication en discours réel et authentique (consulter des documents authentiques sur le web, communiquer pour les besoins du voyage) ;
- développer le savoir-apprendre ;
- participer activement et collaborer ;
- se sentir plus motivés vis-à-vis de l'apprentissage du français.

Enfin, cette expérience a eu des effets positifs sur les apprenants. Le travail collectif sur projet et l'utilisation des NTIC ont favorisé l'activation et l'implication personnelle des apprenants, le développement des savoirs et des savoir-faire langagiers dans des situations de communication réelles et authentiques ainsi que la réflexion culturelle, socioculturelle et interculturelle de nos apprenants.

Références bibliographiques

- BORDALLO I. et GINESTET J.-P., 1993, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette/Éducation.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Conseil de l'Europe : Division des politiques linguistiques.
- RÉSEAU ÉCOLE ET NATURE, 1997, *Alterner pour apprendre*, Montpellier, disponible sur : www.oasisfle.com/documents/pedagogie_du_projet.htm

Notes

¹ Selon le C.E.C.R.L., le « savoir-apprendre » devrait être paraphrasé comme « savoir-être disposé à découvrir

l'autre » que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles (cf. C.E.C.R.L., 2000, 13).

² Voir annexe 1

³ Nous avons proposé un questionnaire aux apprenants (voir annexe 2).

ANNEXE 1. Fiche d'autoévaluation (traduite du grec)

Je suis capable de ...	Pas du tout	À peine	Presque	Sans problèmes
Organiser un voyage				
Comprendre des documents en français concernant le voyage, la ville, les musées, les événements				
Rechercher des renseignements concernant le voyage				
Utiliser les TIC pour enrichir mes connaissances				
Communiquer pour les besoins du voyage (à la réception d'un hôtel, à l'entrée du musée, etc.)				
Prendre des initiatives et être responsable de mon apprentissage				
Utiliser les TIC pour la présentation et diffusion de mon travail				

ANNEXE 2. Évaluation du projet par les apprenants (traduite du grec)

Durant le projet	Pas du tout	À peine	Presque	Beaucoup
J'ai organisé un voyage à Paris				
J'ai recherché et trouvé des informations sur des éléments culturels du pays				
J'ai utilisé divers outils et supports (Internet, cartes, brochures, livres)				
Mon attitude vis-à-vis du français est plus positive				
Mon attitude vis-à-vis de la culture française est plus positive				
J'ai pris des initiatives et j'ai assumé des responsabilités				
J'ai collaboré avec mon équipe				
J'ai utilisé les TIC dans mon apprentissage				

S'informer et s'autoformer avec *Franc-parler.org*

Haydée MAGA

Centre International d'Études Pédagogiques

Pour les utilisateurs d'Internet, il devient de plus en plus difficile de trouver l'information pertinente parmi la masse de données disponibles en ligne, sans cesse renouvelées. Comment, lorsque l'on est enseignant, se tenir au courant des nouveaux matériels pédagogiques proposés sur le Web, des formations et colloques professionnels, des dernières avancées dans le domaine de la didactique des langues, etc. ? Des outils existent, qui facilitent le travail de repérage des ressources pertinentes. Le site *Franc-parler.org*, dédié à la communauté mondiale des professeurs de français, met ainsi à la disposition des enseignants des outils de veille documentaire issus du web 2.0 pour leur permettre de se tenir régulièrement informés de l'actualité de la langue française et de son enseignement.

1. *Franc-parler.org*, un outil d'information, de formation et de documentation pour les enseignants de français

Dédié à la communauté mondiale des professeurs de français, le site Internet *Franc-parler.org* constitue une ressource essentielle pour accompagner les enseignants dans leur pratique professionnelle. Ayant à la fois une vocation de formation, d'information et de documentation, il a pour ambition de rendre compte de l'actualité de la langue française et de son enseignement et d'offrir aux enseignants des ressources pédagogiques et pratiques régulièrement actualisées. Le cœur du site est constitué par des dossiers thématiques (une quarantaine) qui abordent des sujets très divers : la chanson, la phonétique, l'approche actionnelle, les projets de classe, l'environnement, la bande dessinée, les blogs ou encore la francophonie. Chacun de ces dossiers comporte une sitographie détaillée, des fiches pédagogiques, des articles théoriques, la présentation de projets innovants, des témoignages d'enseignants ainsi que des entretiens écrits, audio ou vidéo de spécialistes de l'enseignement du français (linguistes, universitaires, didacticiens). La diversité de ces ressources permet d'aborder le thème du dossier sous divers angles : la réflexion, les pratiques de classe, le partage d'expériences, etc.

Convivial et ouvert à tous, *Franc-parler.org* s'attache également à favoriser les échanges entre professeurs de tous les continents, en mettant notamment à leur disposition un service de petites annonces et un forum de discussion, très consultés.

Lancé en 2000, ce site de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), réalisé par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) et la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) accueille plus de 130 000 visiteurs chaque mois. Pour aider les enseignants à suivre les mises à jour des différentes rubriques de son site, *Franc-parler* a récemment mis à disposition des internautes de nouveaux outils qui facilitent la diffusion de ses contenus (fil *Twitter*, page *Facebook* et flux RSS) et constituent pour les enseignants des instruments particulièrement utiles pour leur veille documentaire.

2. Franc-parler.org, un outil indispensable pour la veille professionnelle des enseignants de français

Autrefois réservée au documentaliste, la veille documentaire est un outil précieux pour les enseignants. Il est en effet indispensable, pour un professeur, de se tenir régulièrement au courant des nouveautés en termes de matériel pédagogique, de connaître les concours et manifestations auxquels associer ses classes ainsi que les colloques et formations liés à l'enseignement du français, d'être informé des publications professionnelles récentes, de suivre les avancées de la recherche en didactique des langues ou encore les dernières évolutions de la langue française. Internet facilite grandement ce travail de veille.

La veille documentaire facilite l'identification de ressources pertinentes et permet de maintenir un flux régulier d'informations dans des champs d'intérêt précis. Elle s'appuie sur des techniques de surveillance automatisée qui apportent à l'utilisateur, de manière directe et automatique (par courrier électronique ou sur des applications dédiées), l'information qu'il a programmée. Sans cette veille, la plupart des enseignants doivent en effet renouveler sans cesse leur recherche. Si certains outils comme les lettres d'information sont utilisés par les professeurs depuis plusieurs années, d'autres technologies et services, nés avec le web 2.0 (les flux RSS, les réseaux sociaux *Twitter* et *Facebook*...), sont encore méconnus des enseignants et rendent le travail de veille encore plus efficace. Depuis 2010, *Franc-parler.org* diffuse ses contenus sur ces nouveaux outils de veille et propose des fiches pratiques et des tutoriels pour aider les enseignants à s'approprier ces technologies récentes. On peut décider de cumuler l'utilisation de ces différents outils ou n'en choisir qu'un seul si l'on craint d'être submergé par les flux d'informations à traiter. (Giguet-Legden, Letourneau, Ressouches, 2009)

2.1. Les lettres d'information

Ce type de publication est diffusé périodiquement par courrier électronique auprès des personnes qui s'y sont abonnées. Il s'agit souvent de "produits dérivés" d'un média qui permettent de se tenir informé de l'évolution du site ou du domaine d'activité couvert par ce site.

Franc-parler diffuse plusieurs lettres d'information (abonnement gratuit) : *Forum Hebdo*, synthèse des messages publiés dans le forum de discussion au cours de la semaine ; la *Revue de presse*, qui identifie les articles publiés dans la presse écrite susceptibles d'intéresser les professeurs de français ; la lettre *Ressources* qui met en lumière un document d'actualité (site Internet, vidéo, document sonore, etc.), complété par une sélection de ressources documentaires sur le thème abordé par le document (littérature, chanson, environnement, etc.) ; la lettre *Dossiers* qui annonce la parution sur *Franc-parler* des nouveaux dossiers pédagogiques.

2.2. Les flux RSS

Les flux RSS sont utilisés par les sites et les blogs pour diffuser leurs mises à jour. En s'abonnant au flux RSS d'un site, on reçoit directement les articles dès leur parution, sans avoir à visiter le site tous les jours pour savoir si de nouveaux contenus ont été mis en ligne. Ainsi, ce n'est plus l'internaute qui doit aller chercher l'information, mais l'information qui vient à lui, lui faisant ainsi gagner un temps précieux. Pour pouvoir recevoir directement les articles de ses blogs, sites et journaux favoris, il est nécessaire de se créer une "boîte à nouvelles" (sur *Google*

reader par exemple) ou une page d'accueil personnelle avec *Netvibes*, ou *iGoogle*. Une fois le compte ouvert, il faut ensuite connecter son lecteur RSS et les blogs qui nous intéressent. (Ressouches, 2009)

Franc-parler propose à ses lecteurs de s'abonner à son flux RSS pour être tenus au courant des nouveaux contenus publiés sur le site au moment de leur publication.

2.3. Twitter

Twitter est un outil de réseau social et de « microblogging » qui permet à l'utilisateur d'envoyer gratuitement des messages brefs par Internet, par messagerie instantanée ou par téléphone mobile. Le but est de partager ses informations avec ses « followers », c'est-à-dire les personnes « abonnées » au fil et qui suivent les « tweets » (messages) qui y sont postés par l'auteur. *Twitter* permet notamment de rester en contact avec des collègues ou des institutions plus facilement qu'avec l'utilisation d'une messagerie, de suivre l'actualité récente d'un site, d'avoir des informations sur les événements auxquels on ne peut pas assister, etc. (Ressouches, 2009)

Franc-parler alimente régulièrement son fil *Twitter* « FLE_FPO » pour signaler à ses abonnés les derniers articles publiés sur le portail, les manifestations auxquelles l'équipe de rédaction participe ou encore les concours et enquêtes lancés par le site.

2.4. Facebook

Facebook est un réseau social mondial qui permet notamment de retrouver des amis, connaissances et collègues et suivre au jour le jour leurs activités, participer à des événements et voir qui y vient, rejoindre des groupements, privés ou publics, afin de débattre et d'échanger avec des personnes partageant ses centres d'intérêts professionnels ou personnels... Les institutions, les associations et les entreprises sont de plus en plus nombreuses à utiliser *Facebook* pour promouvoir leurs activités : elles y diffusent leurs dernières actualités, relayent les communiqués de leurs partenaires et accueillent les réactions des internautes qui commentent librement les productions. Les réseaux sociaux sont ainsi devenus de véritables sources de documentation, éléments nécessaires des veilles pédagogiques.

Ouverte au mois de septembre 2010, la page *Facebook* de *Franc-parler* compte plus de 2 000 « fans » qui suivent les actualités du site en consultant le « mur » de la page.

Liens

-Page d'accueil du site *Franc-parler.org* : <<http://www.francparler.org>>

-Inscription aux lettres d'information de *Franc-parler.org* :

<<http://www.francparler.org/lettre.htm>>

-Flux RSS de *Franc-parler.org* :

<<http://www.francparler.info/accueil/index.php?feed/atom>>

-Fil *Twitter* de *Franc-parler.org* : <http://twitter.com/FLE_FPO>

-Page *Facebook* de *Franc-parler.org* :

<<http://www.facebook.com/pages/Franc-parlerorg/154479707914279>>

Références bibliographiques

GIGUET-LEGDEN E., LETOURNEAU J., RESSOUCHES E., 2009 [consulté le 15/02/2011], Des outils “web 2.0” dans l’enseignement du français, *Franc parler.org*, disponible sur :
<<http://www.francparler.org/dossiers/outils.htm>>

RESSOUCHES E., 2009 [consulté le 15/02/2011], Fiche pratique : *Netvibes*, *Franc-parler.org*, disponible sur : <http://www.francparler.org/fiches/outils_netvibes.htm>

RESSOUCHES E., 2009 [consulté le 15/02/2011], Fiche pratique *Twitter*, *Franc-parler.org*, disponible sur : <http://www.francparler.org/fiches/outils_twitter.htm>

Créer une classe virtuelle favorisant un enseignement à distance, synchrone, interactif et collaboratif

Stélios MARKANTONAKIS

Enseignement public

Introduction

L'objectif de cette présentation sera l'initiation à la pratique de la visioconférence, un outil de communication et de collaboration à distance qui, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, peut favoriser un enseignement interactif et collaboratif. Sans omettre le fait que le système éducatif grec est loin de favoriser l'intégration des TIC et, encore moins, des outils d'enseignement à distance dans les pratiques pédagogiques, nous insisterons sur les avantages dont nous pouvons profiter pour améliorer la praxis didactique, motiver les apprenants et les aider à développer leurs compétences tant communicatives langagières que générales.

Après un survol des définitions de la notion de visioconférence, nous allons exposer les démarches nécessaires pour nous connecter sur une plate-forme d'enseignement à distance, et nous allons examiner les pas à suivre pour proposer un cours en visioconférence. Un canevas sera donc présenté, qui permettrait au professeur de français de proposer, de manière synchrone, un cours virtuel sans négliger les contraintes et les principes techniques et pédagogiques à respecter pour mieux planifier ce cours. Plus particulièrement, nous allons essayer de :

- planifier et créer une classe virtuelle,
- inviter les apprenants à s'inscrire et à participer aux cours,
- charger des documents à supports divers pour les mettre à leur disposition,
- soutenir et gérer l'interaction orale et/ou écrite entre eux,
- réaliser des activités d'apprentissage.

1. Cadre théorique

1.1. Définition

On note souvent, dans les textes qui présentent des outils de communication ou de collaboration synchrones, une confusion dans l'utilisation des termes *vidéoconférence* et *visioconférence*. Il nous paraît donc nécessaire d'essayer d'éclaircir ces deux notions : la vidéoconférence apparaît dans les années 70 et exige des salles aménagées particulièrement pour cette fonction, tandis que la visioconférence, apparue plus tard, dans les années 90, ne demande aux utilisateurs qu'un ordinateur connecté à Internet et équipé d'un casque d'écoute, d'un microphone et d'une petite caméra USB. Son grand avantage étant le partage du même écran et le travail simultané sur les mêmes documents, scriptovisuels, audio ou audiovisuels, chargés sur l'ordinateur du professeur-animateur, la visioconférence permet le télé-enseignement synchrone, outil particulier de l'enseignement à distance.



1.2. Fonctionnalités et avantages

La visioconférence constitue, sans aucun doute, un moyen de démocratisation du savoir, vu la possibilité offerte d'y accéder quel que soit le lieu de résidence des participants et avec un coût financier à la portée de presque tous. Il est aussi évident que la visioconférence est un outil par excellence interactif et collaboratif car il permet, comme il a déjà été souligné, le partage de documents sur le même écran et la réalisation des *e-tâches* en temps réel. Il ne s'agit plus d'une interaction entre l'utilisateur et la machine mais d'une interaction entre les participants, apprenant(s) et professeur(s), et cela, grâce à ses fonctionnalités que nous essaierons d'analyser.

Les documents chargés par le professeur et visionnés par tous les participants peuvent être :

- un document Word,
- un document PDF,
- une image ou un dessin,
- une présentation PowerPoint,
- un document sonore (chanson, dialogue enregistré, émission radiophonique...),
- un document audiovisuel (clip vidéo, émission télévisée, extrait d'un film, journal télévisé...),
- un site Internet.

Les différents interlocuteurs participant à une séance de visioconférence, quoique situés dans des zones géographiques distantes, peuvent :

- voir/écouter en temps réel les documents chargés par le professeur/animateur ;
- écouter et voir leur(s) professeur(s) ou les autres participants ;
- intervenir en posant des questions dans le chat intégré ;
- demander la parole à l'aide du bouton disponible pour cette fonction ;
- prendre la parole pour faire une intervention orale ;
- utiliser des fonctions d'écriture, de dessin, d'annotation, de soulignage, etc. sur les documents projetés ou sur une surface blanche à la manière d'un tableau blanc interactif ;
- enregistrer le cours pour une consultation postérieure.

Le professeur/animateur de la session, lui, peut :

- gérer l'organisation du cours (fixer l'heure et la durée, inviter les participants, définir les mots de passe pour l'accès au cours, permettre aux participants d'enregistrer le cours...) ;
- maîtriser/organiser le déroulement du cours (donner la parole, répondre ou poser des questions au chat...) ;
- présenter et/ou commenter ses documents ;
- utiliser des fonctions d'écriture, de dessin, d'annotation, de soulignage, etc. sur les documents projetés ou sur une surface blanche, à la manière d'un tableau blanc interactif.

1.3. Usage dans le contexte pédagogique

Même si ce type d'enseignement est adapté notamment à la formation des adultes¹ et utilisé désormais dans l'enseignement supérieur grec², nous sommes convaincu qu'il pourrait convenir à l'enseignement secondaire dans la perspective d'offrir un cours de soutien aux élèves en difficulté, d'enrichir le cours en présentiel (blended learning)³ ou de présenter une formule d'enseignement dispensé exclusivement en ligne (e-learning) à l'intention des élèves ne pouvant pas suivre une scolarité « classique »⁴. Il est à noter que ce type d'enseignement et, plus précisément, l'intégration de l'outil de visioconférence devrait s'améliorer et se

généraliser dans les années à venir grâce à la démocratisation de la connexion Internet à haut débit.

Force est de signaler aussi qu'on pourrait intégrer la visioconférence même dans un scénario pédagogique traditionnel comme séquence d'une rencontre synchrone de façon à initier les débats, les discussions ou les questions de la part des apprenants. De plus, une animation de visioconférence par les apprenants pourrait être envisagée dans le cadre d'un projet, d'un devoir collaboratif ou d'un exposé. Dans ce cas, les apprenants qui seraient chargés de la présentation du devoir deviendraient plus actifs et créatifs et développeraient des compétences, non seulement langagières, mais aussi collaboratives et technologiques.

Quant aux échanges scolaires, il est incontestable que l'utilisation de ce moyen de communication est fort motivante pour les apprenants « non seulement par la nouveauté de l'outil, mais parce que la communication, qu'elle permet, avec des élèves d'une autre classe, d'une autre école, qui n'ont pas exactement la même histoire, qui n'ont pas eu le même enseignement, renforce l'intérêt des échanges. » (Pellenq et Campanale, 2000 : 370)

1.4. Contraintes à respecter

Il est vrai que l'intégration de nouveaux outils et dispositifs, qui n'est jamais simple, exige des enseignants-utilisateurs une formation spécifique au niveau tant technologique que pédagogique. Loin de prétendre que le système de visioconférence soit réservé aux personnes averties, nous devons avouer qu'il est toutefois nécessaire que les enseignants qui envisageront de l'utiliser, soient capables de résoudre des problèmes qui pourraient éventuellement surgir lors d'une rencontre en ligne : la vidéo n'est pas toujours fluide, le son est souvent de qualité moyenne, le chargement de documents assez lent...

Par ailleurs, au-delà des problèmes techniques, l'enseignant chargé d'animer une visioconférence doit aussi prendre en considération la modification de son rôle tout au long du processus. Il est en effet appelé à préparer de façon rigoureuse toutes les étapes du parcours : préparation de la rencontre virtuelle, animation de la visioconférence, évaluation de la séance. Ces tâches dépassent le cadre, plus ou moins strict, des questions technologiques déjà mentionnées, et exigent des compétences didactiques particulières : s'initier à une communication médiatisée, être davantage à l'écoute des élèves, se poser davantage en tant que tuteur, prévoir des activités qui puissent alterner les différentes formes de travail (individuel, en groupes, collectif)...

Pour une intégration efficace, voici donc quelques réalités à prendre en compte ainsi que quelques conseils à suivre :

- Pendant le déroulement de la visioconférence, on n'a pas le temps de remédier à des problèmes techniques éventuels. L'enseignant-animateur doit rester attentif à l'écran et aux réactions des apprenants tout en suivant les discussions sur le chat. C'est pourquoi il doit entrer dans la salle virtuelle avant le début de la séance pour tester tous les détails techniques : la qualité et le volume du son, le fonctionnement de la caméra, le chargement préalable des documents...
- Il y a peu de contacts visuels entre les participants, surtout si la caméra n'est pas utilisée. C'est pourquoi l'enseignant-animateur devrait favoriser les interactions entre les apprenants et lui-même, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes. Pour ce faire, il est nécessaire d'éviter les monologues (enseignement magistral) et de susciter la participation/interaction des apprenants :

- poser des questions plus fréquemment que dans un cours classique ;
- utiliser des fonctionnalités telles que l'outil de pointage et le crayon surligneur pour attirer l'attention des apprenants sur une partie précise de l'écran (le document à traiter ou le tableau blanc) ;
- demander aux apprenants d'intervenir pour commenter une idée, une explication... ;
- utiliser des questions à réponse brève et/ou demander à tous les apprenants de participer à un sondage/vote.

Ajoutons enfin que l'intégration de la visioconférence au sein d'un collège ou d'un lycée dont le programme est strictement organisé, pose des problèmes d'organisation car sa mise en œuvre exige un planning de séances particulier qui aurait du mal à respecter l'emploi du temps de tous les participants.

2. Plate-formes de visioconférence

Ces dernières années, avec la banalisation des réseaux haut débit, on remarque une augmentation considérable des applications de visioconférence qui sont à la portée des utilisateurs non avertis, et dont l'utilisation est souvent gratuite. Parmi ces outils, on peut citer Skype, Windows Live Messenger (MSN), Yahoo Messenger, Google chat and video, ooVoo. Ces logiciels propriétaires utilisant la messagerie instantanée et la technologie VoIP (Voix sur IP) proposent des formules d'utilisation gratuite basées sur un fournisseur de services qui permet d'établir la communication audio/vidéo entre ordinateurs personnels. On pourrait donc prévoir une utilisation de ces outils dans le cadre d'un enseignement à distance assisté par ordinateur. Il y a toutefois des applications plus complètes qui offrent, gratuitement ou par abonnement, un système de visioconférence enrichi de fonctionnalités plus spécialisées, orientées vers la formation (voir le tableau ci-dessus). Dans le cas de ces applications, tous les participants peuvent partager le même écran, fonctionnalité non disponible avec des applications de base telles que Skype.

Applications de visioconférence Plus de 100 participants Wiziq Gatherplace Adobe Connect Pro GoToWebinar iVocalize.com HotConference.com TokBox Broadcast Video Chat DimDim Enterprise WebEx Event Center Freebinar
--

Dans le cadre de l'atelier dont ce texte reprend les contenus, nous avons décidé de présenter une de ces applications, Wiziq, dont trois caractéristiques principales avaient retenu notre attention :

- La version gratuite proposée autorise la participation d'un grand nombre de participants (plus de 500).
- Sa prise en main n'exige presque aucune compétence technologique particulière.
- Le site offre, outre l'application de la visioconférence, davantage de possibilités pour un enseignement à distance asynchrone (enregistrement du cours, élaboration d'exercices de types divers, messagerie intégrée...).

2.1. Wiziq

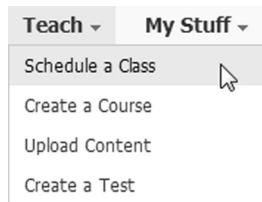
Wiziq est un site/une plate-forme qui nous permet de suivre ou de créer des classes virtuelles. Plusieurs fonctionnalités, dont celle de visioconférence, sont proposées gratuitement. Pour

s'enregistrer gratuitement, visiter le site : <www.wiziq.com>.

Même si l'on pouvait définir *Wiziq* plutôt comme une application de classe virtuelle, son système de visioconférence ne peut que s'avérer plus intéressant pour l'enseignant qui voudrait proposer des cours en ligne, synchrones, interactifs et collaboratifs, privés ou publics. Nous allons donc présenter les pas à suivre pour présenter un cours en ligne par le biais d'une vidéoconférence en utilisant ce site⁵ :

2.1.1. Créer un cours

- Créer un compte avant de se connecter sur le site.
- Cliquer sur « Schedule a Class », menu « Teach ».



- Sur la page qui s'ouvre, indiquer les informations concernant le cours :
 - le titre,
 - la date,
 - l'heure.
- Sur la même page, définir :
 - les mots-clés,
 - le type du cours : public ou privé,
 - l'éventuel enregistrement du cours,
 - les frais d'inscription au cours (dans le cas où le cours est payant),
 - la possibilité que les apprenants suivent le cours sans s'être inscrits au site (on peut accorder la permission de suivre le cours à des apprenants n'ayant pas de compte sur le site de Wiziq).
- Cliquer sur « add more information about yourself and your class » pour ajouter des informations supplémentaires telles que :
 - un bref descriptif du cours,
 - la durée (300 minutes au maximum),
 - le nombre maximum des apprenants qui pourraient y participer,
 - le type de cours (vidéoconférence ou audioconférence).
- Cliquer sur le bouton « Schedule and Continue » pour créer le cours.

2.1.2. Inviter les apprenants

Une fois le cours créé, il y a deux possibilités d'inviter ses apprenants à y participer : soit en utilisant le système intégré d'invitation d'utilisateurs déjà inscrits au site, soit en copiant le lien et en l'envoyant par e-mail aux apprenants. Pour cette deuxième possibilité, plus simple et pratique que la première, il suffit de cliquer sur « Get Class Link and Embed ». Les apprenants reçoivent alors le lien sur lequel ils doivent simplement cliquer pour participer au cours le jour

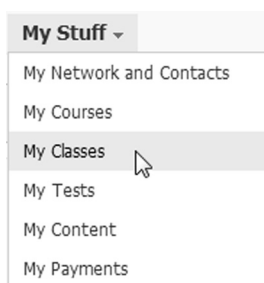
et l'heure prévus. Pour ceux qui ont un compte sur Facebook ou sur Twitter, il nous semble intéressant d'ajouter que la diffusion du lien du cours au moyen d'un poste/message sur ces deux réseaux sociaux est désormais envisageable grâce à une fonctionnalité intégrée au site de Wiziq.

2.1.3. Préparer le cours

Pour la préparation du cours (chargement des documents, test du micro et de la caméra, réglage du volume du son...), l'enseignant doit accéder à l'avance (quelques minutes, quelques heures ou quelques jours avant le déroulement du cours) à l'environnement de la visioconférence.

Pour ce faire, il doit :

- choisir « My Classes » sur le menu « My Stuff » et cliquer sur le bouton « Launch Class » qui se trouve à droite de la page suivante :



- ne pas oublier de choisir « Allow » lorsque la fenêtre suivante apparaît, sinon l'accès à la page de son cours sera interdit :



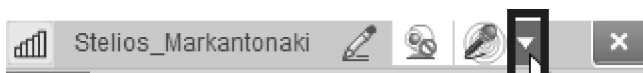
- charger ses documents en cliquant sur le bouton « Upload from desktop »



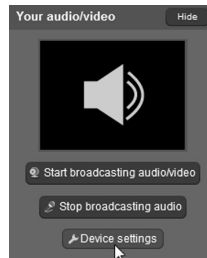
ou sur le bouton « Content Library » au cas où les documents seraient déjà chargés à la librairie de la classe :



- cliquer sur la flèche destinée à régler le son, le micro et/ou la caméra :



- cliquer sur « Device settings » pour tester le son, le miro et/ou la caméra.



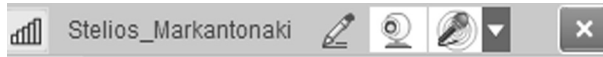
2.1.4. Animer le cours

Une fois le cours lancé, l'enseignant peut voir, dans la partie droite de l'écran, la liste des participants dès que ceux-ci ont accès au système, et suivre leurs réactions sur le chat.



L'enseignant, en tant qu'animateur de la classe virtuelle, est le seul responsable de la gestion et de l'organisation du cours et il peut :

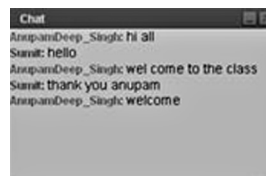
- faire visionner les documents prévus pour le cours ;
- activer ou désactiver son crayon, son micro et/ou sa caméra en cliquant sur les boutons suivants :



- activer ou désactiver le crayon, le micro et/ou la caméra des participants en cliquant sur les boutons prévus :



- lire et envoyer des messages au chat :



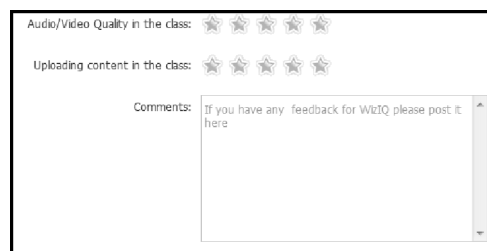
- partager le bureau de travail de son ordinateur en cliquant sur le bouton « Screen » :



- proposer un sondage et/ou des questions à choix multiple et inviter les apprenants à y répondre. Les résultats du sondage/questionnaire peuvent ensuite apparaître sur l'écran et être à la portée de tous les participants.



À la fin du cours, les apprenants peuvent, avant de quitter la salle virtuelle, évaluer le cours tout comme l'équipement technique par le biais d'un sondage proposé par le système d'application. Les résultats de cette évaluation sont communiqués à l'enseignant-animateur par message électronique.



Conclusion

La visioconférence, aujourd'hui accessible à tous grâce à l'évolution technologique, offre un potentiel didactique et pédagogique considérable. Nombreux enseignants de langues étrangères ont déjà consacré du temps à l'appropriation de cet outil afin de l'intégrer dans leur pratique. Or la maîtrise technologique ne suffit pas : ce qui est important, c'est de savoir ce qu'on peut apprendre et/ou enseigner *via* la vidéoconférence, quelle est sa valeur ajoutée dans un scénario pédagogique. Pour bénéficier de cette technologie, l'enseignant devra développer un double volet de compétences : une maîtrise instrumentale de cet outil et une approche didactique exploitant mieux le potentiel pédagogique de la communication/collaboration à distance synchrone avec les apprenants.

Références bibliographiques

- DAL BELLO A., KNOWLTON E., CHAFFIN J., 2007, « Interactive Videoconferencing as a Medium for Special Education: Knowledge Acquisition in Preservice Teacher Education », *Intervention in School and Clinic*, 43 (January), 38-46.
- PELLENQ C. et CAMPANALE F., 2000, « Former des enseignants avec la visioconférence - Analyse d'un scénario d'usage », *Sciences et techniques éducatives*, vol. 7 / n° 2, 367-384.
- PROSCOLLI A. et MARKANTONAKIS S., [à paraître], « La visioconférence dans la formation des étudiants/futurs enseignants de FLE à l'Université d'Athènes. Controverses, défis et perspectives de la formation à distance », *Langues et Technologies. Enseignement et acquisition. Actes du 3^e Colloque international de l'Université HASSAN II - MOHAMMEDIA*.

Notes

¹ Une étude menée par Dal Bello *et al.* (2007) auprès de quinze étudiants-futurs enseignants analyse le potentiel qu'offre cette technologie pour une mise en contexte de l'apprentissage. Les étudiants qui y ont participé ont utilisé la visioconférence à plusieurs fins dont, entre autres, l'observation de classe, une formation qui, dans la plupart des cursus universitaires, n'arrive, pour des raisons pratiques, qu'à la fin de l'apprentissage théorique.

² Voir à ce sujet : Proscolli et Markantonakis, [à paraître].

³ Voir, sur le site <<http://www.study4exams.gr>>, un programme pilote qui propose aux élèves grecs de la terminale des cours par télé-enseignement.

⁴ L'*École française en ligne* (<<http://www.ecolefrancaiseenligne.com>>), un collège et un lycée en ligne qui propose aux enfants déscolarisés par contrainte ou par choix tous ses cours par télé-enseignement.

⁵ Les fonctionnalités présentées ici, étant de base, sont toutes offertes avec la version gratuite de l'application.

L'apprenant « acteur » de son apprentissage avec les contes merveilleux

Catherine MAVROMARA - LAZARIDOU

Université Démocrite de Thrace

Les nouvelles tendances veulent que la langue soit utilisée non seulement comme un instrument de communication, mais aussi comme un instrument d'action sociale. De nos jours, le citoyen européen doit pouvoir coexister, travailler et agir avec les autres, d'où la nécessité de réalisation des scénarios et des projets dans la classe de langue (Puren, 2004 : 10-26). Dans une perspective actionnelle, l'apprenant/usager, acteur social, s'ouvre sur l'extérieur en sortant du cadre scolaire, accomplit des tâches (pas seulement langagières) dans des circonstances données et trouve, ainsi, du sens à ses apprentissages.

Dans le cas de notre projet, les apprenants-acteurs de leur apprentissage, étudiants de l'IUFM (niveau B1), ont pour support les contes merveilleux. Dans un premier temps, ils réalisent des dossiers avec les résumés des histoires et les portraits des personnages des contes ; dans un deuxième temps, ils fabriquent du matériel pédagogique, organisent et animent des ateliers pour enfants en classe d'initiation, dans les locaux de l'Association de l'amitié franco-hellénique « La Maison d'Antoinette »¹ située dans la Grèce du nord, à Alexandroupolis, dans le cadre du programme « Éveil à la langue et à la culture françaises ».² Pour réaliser notre projet, nous avons fait appel à la pédagogie du projet, méthodologie qui joue un rôle fonctionnel dans la mise en œuvre du projet pédagogique, en lui attribuant une dimension opérationnelle et dynamique. D'un côté, elle assure sa bonne organisation et programmation ; de l'autre, elle favorise la participation active et la motivation de l'apprenant (Boutinet, 1999 : 215-216).

Nous ne pouvons pas pratiquer la pédagogie du projet sans chemin concret, qui, d'après le « modèle » proposé (Mavromara-Lazaridou, 2006 : 104), est découpé en quatre étapes : (1) La *naissance* du projet : élaborer le diagnostic de la situation (faire une analyse des besoins, une identification des intérêts, des disponibilités, des ressources) ; définir le projet (préciser la tâche, le thème, le public, le lieu, les objectifs, les supports, la durée, le produit fini) ; déterminer la stratégie (faire un choix des méthodes et des moyens). (2) La *structuration* du projet : affiner le projet, c'est-à-dire déterminer le contenu des tâches et lier les objectifs du programme aux tâches prévues ; planifier le projet en programmant les tâches à réaliser, en établissant un planning et en répartissant le travail entre les participants. (3) La *réalisation* du projet : sa mise en œuvre. (4) L'*évaluation* du projet : elle se réalise à trois niveaux (des apprentissages, de la démarche, de la production finale) ; on prévoit toujours trois types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative). Selon le modèle décrit ci-dessus, nous présentons notre projet.

1. Naissance du projet

1.1. Élaborer le diagnostic de la situation

Dans un premier temps une évaluation externe a permis de faire l'analyse de l'environnement, de découvrir les ressources et les disponibilités en personnes et en moyens : (a) il y avait la possibilité d'impliquer activement les étudiants dans le programme « Éveil à la langue et à la culture françaises » de l'Association de l'amitié franco-hellénique « La Maison d'Antoinette » ; (b) il y avait la possibilité d'une petite subvention de l'Association pour l'achat du matériel ; (c) la plupart des étudiants avaient accès à Internet. Dans un deuxième temps, une évaluation interne nous a permis de nous interroger sur nos apprenants, leurs intérêts, leurs besoins, leurs désirs, leur rapport à la langue française : (a) les étudiants se sont plutôt intéressés aux contes classiques et se sont montrés enthousiastes à l'idée d'entrer en contact avec de jeunes enfants dans le cadre du programme de l'Association ; (b) le niveau des étudiants est estimé à un niveau B1 du CECR. Notre analyse de la situation nous a permis de mieux définir par la suite notre projet.

1.2. Définir le projet

Tâche : À travers les contes classiques, les étudiants sont invités à réaliser un dossier (résumer l'histoire du conte/présenter les personnages) et organiser l'animation d'un atelier d'éveil à la LF (produire du matériel pédagogique/programmer et planifier des activités) dans le but d'améliorer leurs compétences cognitives (langagières), transversales et socio-affectives et de soutenir un programme d'éveil à la LF destiné à des enfants de 5 à 11 ans.

Thème : Élaboration de contes et organisation d'activités pédagogiques par des apprenants-acteurs.

Public : 16 étudiants IUFM (niveau B1) + 15 - 20 enfants (de 5 à 10 ans en classe d'initiation) + 1 professeur FLE (projet « ouvert disciplinaire »).

Lieu : Classe + salle multimédia + locaux de l'Association.

Objectifs : (a) Motiver les étudiants à l'apprentissage de la langue à travers des actions d'intérêt professionnel. (b) Mettre en contact les étudiants-apprenants avec des enfants, dans une pratique de classe. (c) Développer l'apprentissage des savoirs en FLE dans un contexte familial aux apprenants. (d) Développer l'apprentissage des savoir-faire (capacités méthodologiques) et des savoir-être des apprenants par le recours à la pédagogie de projet.

Supports : Albums de contes illustrés, films, documents fabriqués, Internet.

Durée : 2 mois.

Produit fini : (a) Fabrication d'un dossier. (b) Animation d'un atelier pour enfants.

1.3. Déterminer la stratégie

Les étudiants ont travaillé par groupe. Sept groupes ont été formés par affinités (2 - 3 apprenants par groupe). Pendant le cours, le professeur et les étudiants ont travaillé pour préparer les contenus du dossier et la mise en œuvre des ateliers. De plus, des rencontres ont été prévues en dehors de la classe avec chaque groupe à part pour perfectionner le matériel pédagogique qui serait utilisé en atelier. Les étudiants ont fait des propositions en fonction de leurs intérêts et de leurs désirs, que nous avons essayé d'accorder aux objectifs du programme et aux supports disponibles.

2. Structuration du projet

Cette phase a permis, d'une part d'affiner le projet en faisant l'inventaire des tâches et en conciliant tâches et objectifs liés aux tâches, d'autre part de planifier le projet, en déterminant sa programmation ainsi que sa progression.

2.1. Faire l'inventaire des tâches

Les activités-tâches que nous avons élaborées avec les apprenants, ont nourri le projet et ont été susceptibles de permettre l'acquisition des objectifs préalablement définis. Dans une situation de négociation, enseignant et apprenants ont déterminé ensemble le contenu des activités qui figurent au tableau 1.

Tableau 1 : INVENTAIRE DES TÂCHES

1	Faire l'inventaire des contes classiques
2	Lire, écouter, visionner et raconter des contes
3	Faire un tableau d'élaboration d'un conte
4	Animer le conte en français facile (jeu de rôle/dialogue)
5	Résumer l'histoire du conte
6	Décrire les personnages de l'histoire du conte
7	Produire du matériel pédagogique (activités et jeux)
8	Organiser l'animation d'un atelier d'éveil à la LF

Nous présentons par la suite les objectifs opérationnels du projet, objectifs cognitifs (de maîtrise/savoir) lexicaux, communicationnels et morphosyntaxiques liés aux tâches programmées pour la réalisation du dossier (tableau 2), ainsi que les objectifs psychomoteurs (de transfert/savoir-faire) et socio-affectifs (d'expression/savoir-être) liés plutôt aux tâches programmées pour l'animation de l'atelier (tableau 3).

Tableau 2 : TÂCHES - DOSSIER + OBJECTIFS LIÉS AUX TÂCHES

	TÂCHES (Dossier)	OBJECTIFS LIÉS AUX TÂCHES		
		LEXICAUX	COMMUNICATIONNELS	MORPHOSYNTAXIQUES
1	Faire l'inventaire des contes classiques	Vilain petit canard Blanche neige Petit chaperon rouge Chat botté Belle au bois dormant (Animaux, couleurs...)		Place de l'adjectif Participe passé
2	Lire, écouter et raconter des contes	Prince, roi, sorcière... Forêt, lac, château... Potion magique, filtre Chaudron...	Raconter Décrire Expliquer	Présent narratif Temps du passé
3	Faire le tableau explicatif d'un conte	Même vocabulaire	Raconter Décrire Expliquer	Pronoms interrogatifs (qui, où, quand...) Présent narratif Temps du passé

4	Animer le conte en français facile dialogue	Vocabulaire de conte	S'exprimer Imiter Simuler (Jeu des rôles)	Interrogation Négation Style direct-indirect
5	Décrire les personnages de l'histoire du conte	Adjectifs descriptifs (portrait physique) Adjectifs qui expriment le caractère (portrait moral)		Place de l'adjectif Comparaison
6	Résumer l'histoire du conte	Vocabulaire de conte	Mettre en ordre Raconter de façon linéaire	Mots de liaison Présent narratif Temps du passé

Tableau 3 : TÂCHES - ATELIER + OBJECTIFS LIÉS AUX TÂCHES

	TÂCHES (Atelier)	OBJECTIFS LIÉS AUX TÂCHES	
		SAVOIR-FAIRE (Capacités méthodologiques)	SAVOIR-ÊTRE
7	Produire du matériel pédagogique (jeux et activités)	Rechercher, proposer, choisir, réaliser / traiter, produire un canevas / une maquette	Créativité Collaboration Responsabilité
8	Animer un atelier d'éveil à la LF	Organiser, planifier, programmer, structurer, exécuter, apprécier, critiquer, évaluer	Autonomie Confiance en soi

2.2. Planifier le projet

La planification des tâches est une nécessité qui se situe au début de l'ensemble des opérations indispensables à la réalisation d'un projet. Pendant cette phase importante, il est impératif de faire une programmation et un planning des travaux. Pour programmer les différentes tâches, nous avons utilisé la technique P.E.R.T.³ Selon cette technique, il a fallu faire la liste des tâches et les classer dans un ordre logique. Il a fallu aussi déterminer les tâches du début, de la fin et évaluer une durée probable pour chacune. C'était une phase de négociation importante. Nous avons certes voulu donner aux apprenants la possibilité de choisir, selon leur goût, l'ordre des tâches à effectuer, mais nous avons été obligés de les guider en leur rappelant qu'il fallait faire le choix définitif selon la logique des objectifs que nous avons négociés avec eux. Comme tâche initiale, nous avons proposé : « Faire l'inventaire des contes classiques » (tâche 1) ; comme avant-dernière tâche : « Produire du matériel pédagogique (jeux et activités) » (tâche 7) ; comme tâche finale : « animer un atelier d'éveil à la LF » (tâche 8). Pour la programmation des tâches de 2 à 6, nous avons planifié selon la difficulté de la tâche, les désirs et les besoins de ses apprenants. En ce qui concerne la répartition du temps, nous avons prévu 9 heures en classe (1 séance d'une heure : analyse des besoins, diagnostic de la situation) ; 6 séances d'une heure : tâches 1 à 6 ; 1 séance d'une heure : tâche 7 et 8 ; 1 séance d'une heure : évaluation finale. De plus, nous avons prévu 3h30 en dehors de la classe (7 rencontres d'une demi-heure par groupe) et 10h30 dans les locaux de l'Association (7 ateliers d'une heure et demie, les samedis de mars et d'avril 2009).

3. Réalisation du projet

Pour réaliser le dossier : Tout d'abord, les étudiants ont effectué en classe une liste d'une quinzaine de contes merveilleux dont ils se souvenaient et, par la suite, leur ont été distribués des albums de contes illustrés dont on avait caché la couverture, en leur demandant de choisir et de lire à haute voix un petit passage en classe pour que les autres étudiants puissent imaginer de quel conte il s'agissait. Ensuite, de petits groupes se sont formés autour du « conte-préféré ». Après avoir feuilleté leur album, les étudiants ont présenté les personnages de l'histoire et, à partir des images, ils ont essayé de raconter entre eux l'histoire du conte. Puis, nous avons effectué en classe une recherche rapide sur Internet pour repérer différentes versions des contes, que, par la suite, les étudiants seuls allaient imprimer et lire chez eux. Enfin, chaque groupe a élaboré son tableau avec les éléments du conte choisi (tableau 4).

Tableau 4 : ÉLABORATION D'UN CONTE (exemple)

QUI Personnages	OÙ Lieu	QUAND Temps	QUOI Caractéristiques	COMMENT Verbes d'action	POURQUOI Morale
Petit chaperon rouge Grand-mère Loup Chasseur Maman	Forêt Maison	Dimanche matin	Arbres Oiseaux Bouquet de fleurs Yeux Oreilles Bouche Fusil Panier Galette Pot de beurre	<i>Porter</i> <i>Marcher</i> <i>Ramasser</i> <i>Arriver</i> <i>Manger</i> <i>Tuer</i>	Les petits enfants doivent : (a) Écouter leur maman qui les protège du danger (b) Se méfier des inconnus qui peuvent être dangereux

Dans le dossier de chaque groupe figuraient le résumé de l'histoire, quelques illustrations représentatives, ainsi que le portrait physique et moral des personnages.

Pour réaliser le matériel pédagogique : Après avoir présenté aux étudiants les objectifs du programme « Éveil à la langue française » qui portent sur une sensibilisation des enfants, de 5 à 10 ans, à la langue et à la culture françaises à travers des jeux, des fabrications et des activités créatives, nous les avons invités à imaginer des jeux et des activités adéquates autour de leur conte préféré. Ensuite une recherche sur Internet, ainsi qu'une mise en contact avec des magazines enfantins, et du matériel produit par d'autres étudiants, leur ont permis d'enrichir leur support pédagogique. Enfin, après avoir discuté des compétences et des objectifs visés par leur atelier d'initiation, ils ont créé par groupe leur propre matériel pédagogique, basé sur le conte choisi, qui figure au tableau 5.

Tableau 5 : MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

PRODUIRE DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE (Jeux et activités)	OBJECTIFS LANGAGIERS Être capable de :	COMPÉTENCES Sensibilisation à :
Mémo Tombola Domino Jeu de l'oie	Reconnaître l'écriture d'un mot et faire la liaison entre image et texte	La lecture

Mots croisés Message décodé Mots cachés	Recopier des lettres/écrire des mots simples	L'écriture
Cartes (touchez, bougez) « Jacques a dit... »	Comprendre et exécuter des ordres simples	La compréhension orale
Théâtralisation Marionnettes	Imiter et répéter des mots et des phrases simples	L'expression orale

- Pour mettre en place l'atelier : les étudiants se sont mis d'accord sur la procédure suivante :
- faire écouter l'histoire en grec en regardant les images (mettre l'accent sur le texte) ;
 - faire écouter l'histoire en français facile (mettre l'accent sur l'image) ;
 - élaborer un tableau avec les éléments de l'histoire (qui, où, quand, quoi, pourquoi) ;
 - reconstituer l'histoire en 3 étapes en :
 - fabriquant des cartes avec les images de l'histoire (dessiner ou photocopier) et des cartes avec des phrases correspondantes aux images, puis mélanger,
 - liant les cartes-images aux cartes-phrases correspondantes,
 - mettant l'histoire dans l'ordre et collant les cartes au tableau ;
 - choisir et pratiquer 2-3 jeux et activités.

4. Évaluation du projet

Une analyse de contenu des questionnaires distribués aux étudiants, ainsi qu'une discussion avec chaque groupe à la fin de son activité, nous a amenée aux constatations suivantes : les étudiants ont jugé le projet intéressant surtout parce qu'il répondait à leurs intérêts professionnels, leur accordant la possibilité de travailler avec de jeunes enfants et d'élaborer du matériel pédagogique. De plus, ils ont dit qu'ils se sont amusés en travaillant et qu'ils ont tiré beaucoup de plaisir. En revanche, leur investissement personnel était plus grand qu'ils ne le prévoyaient, et comme c'était la première fois qu'ils animaient un atelier, cela les a rendus assez anxieux. Puis, les étudiants ont reconnu dans leur majorité que le projet leur avait donné l'occasion de bien collaborer entre eux, même s'ils ne se connaissaient pas avant, de développer leur imagination, d'improviser et surtout d'être créatifs. En élaborant le dossier, ils ont eu l'occasion de développer des connaissances en FLE (compréhension et expression écrite) et la pratique de l'atelier leur a donné l'occasion d'améliorer leur production orale, surtout leur prononciation, car ils étaient obligés de s'exercer beaucoup pour prononcer correctement, afin que les petits puissent répéter et apprendre correctement. Enfin, quelques-uns ont avoué que durant l'atelier, ils avaient eu du mal parfois à gérer les conflits entre enfants et ont pris conscience de l'intérêt, mais aussi des difficultés du métier.

Notre exemple pourrait donner l'idée d'une ouverture et d'une collaboration entre des classes du collège ou du lycée et celles du primaire, dans le cadre d'un projet. Ainsi, les « grands » apprenants-acteurs de leurs apprentissages, amélioreraient leurs compétences, dans l'effort de les transmettre aux « petits » apprenants et renforceraient leur motivation pour la langue, aussi bien que leur confiance en soi. De même, les « petits » apprenants-acteurs présenteraient aux grands une réalisation plus simple et se sentiraient fiers et motivés. Une telle initiative donnerait également l'occasion à l'enseignant d'éduquer « au respect de l'autre », en mettant l'accent sur le fait qu'il ne faut pas mésestimer le travail plus maladroit des petits.

Références bibliographiques

BORDALLO I. et GINESTET J.-P., 1993, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette.

BOUTINET J.-P., 1999, *Anthropologie du projet*, 5. éd., Paris, P.U.F.

MAVROMARA-LAZARIDOU C., 2006, *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (Français Langue Étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec*, Thèse de doctorat, École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe. Disponible sur :

<http://opus.bsz-bw.de/phka/frontdoor.php?source_opus=1&la=de>.

POGGIOLI P., 1970, *Pratique de la méthode P.E.R.T.*, Paris, Éditions d'Organisation.

PUREN C., 2004, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n. 1, 10-26.

Notes

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

² Le programme « Éveil à la langue et à la culture française » s'adresse à des enfants de 5 à 10 ans. L'objectif du programme est de sensibiliser les enfants à la langue et à la culture française avec les jeux, les chansons les fabrications et d'autres activités ludiques et créatives.

³ Technique de programmation décrite par Poggioli, 1970 : voir Bordallo/Ginestet, 1993 : 38.

« **Éveil à la langue et à la culture françaises** » : un projet interactif

Catherine MAVROMARA-LAZARIDOU

Université Démocrite de Thrace

Marina DOULAMI

Consule honoraire de France à Alexandroupolis

Leslie BERNARD

L'Association de l'amitié franco-hellénique « La Maison d'Antoinette », fondée en 2002 à Alexandroupolis, a pour but principal de diffuser la langue et la culture françaises à travers des manifestations culturelles et éducatives. Durant les années scolaires 2008-2009 et 2009-2010, un projet intitulé « Éveil à la langue et à la culture françaises », destiné à des enfants de 5 à 10 ans, ainsi qu'à des étudiants de la Faculté des Sciences de l'Éducation, a débuté avec un double but : d'une part, sensibiliser les enfants à la langue et à la culture françaises à travers des activités ludiques : jeu, chant, conte, théâtre, fabrications... ; d'autre part, initier les étudiants, futurs enseignants, apprenant le français, à la réalisation de matériel pédagogique et à l'organisation d'ateliers d'activités créatives pour enfants, assurés également par une stagiaire française et réalisés dans les locaux de l'Association, le samedi après-midi.

Dans cette communication, nous allons tout d'abord justifier le titre donné à ce projet : *Éveil à la langue et à la culture françaises* ; ensuite, nous présenterons une analyse des politiques linguistiques nous permettant de situer l'initiative de l'Association dans le cadre des besoins et des réalités européennes ; puis nous exposerons les méthodes et les pratiques adoptées pour sa mise en œuvre avant de décrire le projet ; enfin, nous expliquerons notre choix d'enfants dès l'âge de 5 ans, âge non impliqué officiellement dans l'apprentissage des langues par le système éducatif grec.¹

1. Le choix du titre

Dans ce projet, il ne s'agit pas d'enseigner la langue : nous ne sommes ni une école, ni un institut de langues, mais une Association de l'amitié franco-hellénique, dont les membres font du bénévolat par amour pour la langue et la culture françaises ; les parents amènent leurs enfants surtout pour leur plaisir ; le public des ateliers peut varier ; chaque rencontre est autonome avec des animateurs variables. Il s'agit plutôt d'une initiation, d'une sensibilisation, d'un éveil à la LE préparatoire à l'apprentissage d'une langue, tel que Cuq (2003 : 92) le définit :

L'éveil à la langue est une démarche de mise en contact des élèves avec des langues diverses, dans l'optique de favoriser une ouverture aux langues, de construire des stratégies de passage interlinguistique, de mieux se préparer à apprendre à apprendre une langue étrangère.

Historiquement, comme le précise également Cuq (2003 : 93), l'idée de l'éveil à la langue ...est rattachée aux approches regroupées sous le terme de *Language Awareness*, développés en Angleterre à partir des années 1970 par Eric Hawkins, (HAWKINS, 1987 ; JAMES et GARRETT, 1992) ...pour répondre surtout au nouvel enjeu que constituait l'introduction à l'école de l'enseignement des langues d'origine.

Plus tard, Michel Candelier (2003 : 14-15) évalue les effets d'un dispositif particulier appelé *Éveil aux Langues (EVLANG)*, ayant comme objectif, non pas l'apprentissage d'une langue, mais un éveil aux langues. Il s'agit d'une prise de conscience de la diversité linguistique, ainsi que d'un développement des capacités de discrimination des sons des langues différentes à travers des comparaisons entre elles. Les résultats de Candelier, entre autres, montrent qu'une telle intervention influence positivement l'intérêt des enfants du primaire pour la diversité linguistique et culturelle et leur ouverture aux langues, et favorise leur motivation en créant des attitudes positives pour l'apprentissage des langues (CANDELIER, 2003 : 143-145). Nous lui nous avons donc emprunté le terme « éveil », auquel nous avons ajouté « à la langue et la culture françaises » à la place d'« aux langues », pour insister sur notre propre objectif qui est surtout la sensibilisation au français, sans négliger, souvent, de recourir à des comparaisons avec d'autres langues pratiquées par les enfants : arménien, géorgien, russe, turc, etc.

2. Politiques linguistiques

Comme on peut le lire sur son site internet, le Conseil de l'Europe

mène ses activités de promotion du plurilinguisme, de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le domaine de l'éducation dans le cadre de la Convention culturelle européenne (1954) ratifiée par 49 états. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2010)

Différents programmes de coopération européenne sont ainsi développés pour encourager cette promotion du plurilinguisme et d'une vision pluriculturelle de la société, enrichissante pour chacun.

À l'issue de la conférence d'Innsbruck en mai 1999 a été conçu le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* dont la rédaction et la mise au point des différentes versions ont été confiées à Jean-Claude Beacco et Michael Byram. Dans sa version finale de 2007, le guide fournit les outils pour analyser les situations, identifier et déterminer les besoins ainsi que les ressources, dans le but d'élaborer les politiques linguistiques éducatives les plus adaptées. Il s'agit de donner à tous les Européens la possibilité de communiquer entre eux, pour promouvoir la compréhension mutuelle, la tolérance et le respect de l'Autre et l'ouverture à la diversité de la société. De la connaissance de la diversité naît, en effet, l'acceptation de celle-ci. L'enseignement/apprentissage des langues – qu'elles soient maternelles, officielles, de scolarisation, minoritaires ou majoritaires, étrangères, secondes – vise également l'amélioration de la coopération internationale.

Ainsi, avec pour objectif principal de « parvenir à une plus grande unité parmi les membres du conseil de l'Europe et atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel », le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2007 :

9) permet la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la compréhension et la coopération entre les Etats membres. Apprendre une langue, en effet, ce n'est pas seulement acquérir de nouveaux savoirs linguistiques, grammaticaux et lexicaux, c'est aussi découvrir une culture, véhiculée par la langue, un prisme différent pour penser et voir le monde. Le plurilinguisme favorise, de plus, l'intégration dans sa propre société – donc la cohésion sociale – et une participation efficace dans la société européenne. C'est pourquoi, le conseil de l'UE attache une grande importance à l'apprentissage de deux langues étrangères dès le plus jeune âge. Il s'agit d'ouvrir les jeunes Européens à d'autres cultures et de faciliter leur mobilité éducative et professionnelle.

C'est dans cette perspective que s'est inscrit notre projet d'éveil aux langues, destiné à de jeunes enfants en raison des avantages, psychologiques et cognitifs, que cela présente, comme nous l'avons expliqué précédemment. Rappelons aussi les diverses raisons qui poussent les élèves à choisir, ou à abandonner, l'apprentissage d'une langue, présentées par Michel Candelier et Gisela Hermann-Brennecke dans leur typologie *Entre le choix et l'abandon : Les langues étrangères à l'école vues d'Allemagne et de France*. La langue elle-même peut les motiver, selon ses similitudes ou différences avec d'autres, l'image qu'ils se font de sa difficulté d'apprentissage ou de son utilité. Les locuteurs sont aussi source d'attrait, ou de rejet, à travers des rencontres, ou par leurs caractéristiques supposées. Les conditions de l'apprentissage, c'est-à-dire l'école et les enseignants, jouent également leur rôle, par exemple l'existence d'échanges scolaires, la perspective d'un plaisir d'apprendre. Enfin intervient leur environnement social, qui transmet des conseils et une image de la langue, auxquels ils adhèrent plus ou moins (Candelier & Hermann-Brennecke, 1993).

Il nous semble donc que notre initiative, qui s'adresse à des enfants dès l'âge de 5 ans, tout en s'inscrivant parfaitement dans le cadre des politiques linguistiques éducatives décrit par les conseils de l'Europe et de l'Union Européenne, répond totalement à cette analyse. À travers la découverte d'une nouvelle langue et de la culture qu'elle véhicule, les enfants s'ouvrent à l'Autre et à la diversité, d'autant plus présente qu'ils sont d'origines variées et pratiquent souvent des langues autres que le grec. De plus, la variété des activités, leur dimension ludique et créative, leur partage amical avec des locuteurs adultes, modifient bien des stéréotypes sur la langue et la culture françaises ! Nous espérons ainsi permettre à chaque enfant de trouver une motivation qui lui soit propre et qui l'encourage à venir à la Maison d'Antoinette, pour, peut-être, décider ultérieurement de poursuivre un apprentissage plus formel du français.

3. Méthodes - approches et pratiques adoptées

Par ce projet, nous avons donc voulu sensibiliser, éveiller, les enfants à la langue et à la culture françaises, ce qui allait en encourager plus tard l'apprentissage. On entend par sensibilisation

l'effort de mettre en contact l'apprenant avec divers corpus pour développer chez celui-ci des savoirs sur la langue et la culture, par une mise en perspective comparative des fonctionnements de divers systèmes linguistiques et de diverses pratiques culturelles [...] travail qui précède ou accompagne l'apprentissage d'une langue. (Cuq, 2003 : 220)

Dans notre cas, le travail précède l'apprentissage.

Notre sensibilisation implique toujours un esprit ludique : les activités se présentent comme des jeux et sont pratiquées pour le plaisir qu'elles procurent. Ainsi l'enfant découvre-t-il la LE dans la joie et, comme le disent Porcher et Groux (2003 : 90), « pour les plus jeunes élèves, le jeu est le meilleur atout pour atteindre une certaine autonomie et le désir d'apprendre qui les mène à s'impliquer directement dans l'apprentissage » et ils continuent

Jouer dans une langue, c'est un plaisir et à travers celui-ci, l'investissement personnel du jeune apprenant s'opère [...] il est impératif que les élèves prennent du plaisir. En jouant à apprendre une LE, ils l'apprennent vraiment.

Convaincus qu'il n'existe pas « une méthode » et qu'il n'y aura jamais de « méthode idéale », mais qu'il existe des enfants avec leurs besoins, leur personnalité à construire, et que chaque enfant doit être le protagoniste de son évolution avec l'aide d'un adulte, nous avons choisi une approche visant la centralité de l'enfant et la disponibilité d'un animateur capable de répondre aux situations dynamiques qui vont se créer dans des groupes de petits enfants. Pour définir notre approche, nous avons, donc, emprunté les termes de Tarantino Fraternali « Ludique-Dynamique », (1997 : 134), le mot *ludique* renvoyant à des activités joyeuses centrées sur la mobilisation de l'intérêt des enfants, sur leur participation spontanée et volontaire au jeu parce qu'ils s'y reconnaissent et le partagent. *Dynamique* met l'accent sur le processus qui se construit en spirale ouverte sous les yeux des enfants et des animateurs toujours prêts, pendant la réalisation de l'atelier, à ajuster, réajuster et reformuler les activités proposées dès que l'intérêt des enfants baisse. Dynamique donc, inscrite dans la dynamique de l'évolution des besoins des enfants. La chanson, le rythme et la musique ont été des ressorts féconds pour capter leur attention, exciter leur curiosité et stimuler leur imaginaire. Le rythme et la musique sont le « contexte » de communication entre l'enfant et le monde de la langue étrangère (*idem* : 134-135). De plus, l'utilisation des disciplines artistiques nous a permis de susciter le plaisir d'apprendre et de développer la créativité : dessin, théâtre, jeux, bricolages, etc. Elles permettent d'intégrer l'usage de la LE dans une démarche ne relevant pas directement d'un apprentissage scolaire mais d'une approche créative. Comme le dit également Tarantino Fraternali (1997 : 170), dans le cadre d'activités artistiques, la LE serait appréhendée par l'enfant non pas comme un objet d'apprentissage scolaire mais plutôt comme un moyen de communication en relation avec le plaisir de la création. L'activité artistique permettrait donc de motiver à l'usage de la LE dans un processus créatif et de lui donner ainsi une dimension plus significative pour l'enfant.

Notre approche met surtout l'accent sur la dimension affective, car cette dimension aide à modifier les représentations de la langue et de la culture cibles par les enfants. Comme le soutient Morlat (2008) :

La dimension affective vise à modifier les représentations qu'ont les apprenants de la culture cible [...] l'apprentissage efficace d'une langue est tributaire des émotions des apprenants, et la vie affective des enfants influencera véritablement leurs performances. Le tout est de développer une attitude positive, ce qui aura le même effet sur l'apprentissage que l'on essaie de mettre en place.

4. Description du projet

Les rencontres qui ont lieu le samedi de 18.30 à 20.00, de novembre à mai ont pour objectifs de :

- a) susciter la curiosité des enfants sur la découverte d'une nouvelle langue étrangère, de

son fonctionnement et de la culture qu'elle véhicule, ainsi que de sensibiliser les plus jeunes à la lecture et à l'écriture ;

b) développer des compétences d'ordre intellectuel, social, méthodologique et communicatif permettant la construction de savoirs, aptitudes et attitudes nécessaires à un apprentissage ultérieur de la langue française ;

c) favoriser, à travers cette nouvelle réalité linguistique et culturelle, l'ouverture à l'Autre et à la diversité, linguistique et culturelle ;

d) permettre aux étudiants de pédagogie de développer et d'affirmer leurs compétences langagières, notamment leur prononciation, méthodologiques et socio-affectives dans une perspective actionnelle, ainsi que d'entrer en contact avec des enfants, dans un climat informel. Le projet « Éveil à la langue et à la culture françaises » participe ainsi à l'éducation à la citoyenneté.

Pour la mise en œuvre du projet, nous distinguons deux étapes. Dans un premier temps, les étudiants de l'IUFM qui ont choisi le français comme langue étrangère dans leur cursus, organisent en groupe les ateliers qu'ils vont animer, chaque groupe à son tour, un samedi après-midi dans les locaux de l'Association. D'abord, autour d'un thème librement choisi, animaux, vêtements..., ils recherchent leur support, par exemple une chanson, élaborent du matériel pédagogique (tableau lexical de référence, correspondance image-texte, mots cachés), créent des jeux de société (jeu de l'oie, memory), imaginent des activités récréatives (« Jacques a dit ») et préparent des maquettes de bricolages. Ensuite, ils programment les activités. Dans un deuxième temps, lors de l'atelier, dans une ambiance ludique et dynamique les petits sont invités à découvrir la langue et la culture de l'autre : ils répètent les chansons en imitant plusieurs intonations, aiguë, grave..., ils miment, ils comparent des sons et des écritures en jouant, ils dessinent et colorient en chantant, ils fabriquent et bricolent en utilisant de façon active le lexique, ils complètent des fiches avec des mots cachés et croisés. Durant l'atelier, les enfants sont heureux, créatifs et participent activement. Les étudiants, futurs enseignants, s'y impliquent avec enthousiasme, et font leurs premiers pas dans leur métier dans une ambiance amicale et détendue.

5. S'adresser aux enfants dès l'âge de 5 ans

Pourquoi ouvrons-nous ces ateliers à des enfants dès 5 ans tandis que le système scolaire grec ne prévoit le premier contact avec le FLE qu'à 10 ans ? De nombreuses études ont démontré que plus tôt l'enfant entrera en contact avec une langue étrangère, mieux il s'en imprégnera et la parlera sans accent. (Groux, 2003 : 23), reprenant l'idée de C. Hagège explique que

Le jeune enfant est capable d'entendre et de reproduire à l'identique les sons des autres langues inconnues de sa langue maternelle et il n'en sera plus capable à l'âge de dix ans. L'enfant qui aura appris très tôt une langue étrangère n'aura donc pas d'accent.

Les enfants apprennent plus facilement une langue étrangère que les adultes, l'idéal étant de commencer dès le plus jeune âge, de 4 à 8 ans. Comme l'indique également Gaonac'h (2006 : 14), pour des raisons biologiques, certaines acquisitions ne peuvent plus être réalisées au-delà d'un certain âge. Il s'agit de la « plasticité cérébrale, c'est-à-dire de la possibilité, jusqu'à un certain âge de mettre en œuvre certaines acquisitions [...] l'âge de 10 ans environ est souvent évoqué comme limite supérieure ». Avant ses 10 ans, l'enfant dispose encore des capacités excellentes à restituer la prosodie d'une langue étrangère, et ses capacités

d'imitation sont maximales entre 4 et 8 ans. Cette pulsion mimétique aide l'enfant à apprendre rapidement une langue. Il est donc important d'être confronté à la LE dès le plus jeune âge, quand l'oreille et le cerveau sont encore capables de percevoir et de traiter des discriminations très fines entre les phonèmes de différentes langues et au moment où les stratégies de mémorisation permettent le traitement d'une quantité maximale d'informations. Comme l'indique également Groux (2003 : 23-25), l'enfant a toute la souplesse intellectuelle pour imiter, pour apprendre, pour se fondre dans la langue et la culture de l'autre. À la maternelle, il apprend la langue étrangère en chantant, en jouant, en réalisant des objets, sans effort, de façon ludique. C'est un moment exceptionnel où l'enfant est disponible pour emmagasiner de nombreuses connaissances. Il répète des sons inconnus dans sa langue, sans accent et par plaisir.

De plus, au début de l'adolescence, âge où le système scolaire grec insère l'enseignement du FLE, l'élève commence à connaître des blocages nuisibles à l'apprentissage d'une LE. Encore petit et confiant, on n'est pas inhibé par la crainte du brouillage de son image sociale ni affecté par une construction identitaire délicate, comme cela se produit dès la préadolescence, où l'on supporte plus difficilement la différence et le regard de l'autre, que l'on imagine délibérément critique.

D'ailleurs, grâce à leur absence d'inhibition, les jeunes enfants participent en général avec enthousiasme aux échanges oraux. Ainsi, l'apprentissage précoce des langues est-il particulièrement favorable au développement des compétences de compréhension et de production orales. Citant les résultats de l'évaluation de l'Académie de Reims² sur les langues vivantes, Goanac'h (2006 : 105) souligne qu'on constate que l'introduction d'une LE en cours moyen induit des compétences non négligeables dans le domaine de la compréhension orale et des attitudes plus confiantes dans la prise de parole, attitudes qui peuvent être réactivées au début du collège.

De plus, une seconde recherche³ citée par Gaonac'h (2006 : 106) dit que les enfants bénéficiaires d'un enseignement précoce ont développé des attitudes et des comportements positifs face à la LE, se mettant plus que les autres en situation d'avoir des contacts avec elle par des relations sociales ou des outils d'acculturation, livres, films, cinéma, etc.

On voit donc que l'apprentissage précoce des langues aide les apprenants à développer des comportements positifs envers d'autres cultures et d'autres langues. Il pose également les bases d'un apprentissage ultérieur. Enfin, soulignons l'importance de l'apprentissage précoce des langues sur le plan de la personnalité. En éduquant l'enfant à l'altérité on l'aide à découvrir très tôt une autre langue et une autre culture et à avoir de meilleures chances de comprendre les autres et d'acquérir ainsi une ouverture intellectuelle.

Le projet « Éveil à la langue et à la culture françaises » mis en place par l'Association de l'amitié franco-hellénique « La Maison d'Antoinette » se développe donc dans un contexte de promotion de la diversité linguistique et culturelle de la société européenne. À travers ce projet, les enfants se rendent compte que le français, à l'instar de l'anglais ou de toute autre langue, est une langue pragmatique qui leur permet de fabriquer, de jouer, de chanter ou encore de découvrir un conte. Leurs parents, ayant déjà souvent appris le français, retrouvent avec plaisir cette langue à travers la découverte ludique qu'en font leurs enfants ; parents et enfants (re)construisent ainsi ensemble leur connaissance du français. Animer les ateliers du samedi après-midi permet aussi aux étudiants, futurs enseignants, de concrétiser les théories

étudiées en cours en entrant en contact avec des enfants avant leur stage pratique. Ils peuvent donc gagner en aisance face à ces derniers et apprennent à adapter leurs comportements en situation d'enseignement/apprentissage. Le projet les amène à travailler en groupe, à exercer leur imagination, deux atouts essentiels dans leur futur métier afin de briser la solitude fréquente des enseignants, et de les aider à dynamiser leurs pratiques en sortant des sentiers tracés. Ils prennent également conscience de la place essentielle du plaisir dans l'apprentissage d'une langue et améliorent aussi leurs compétences langagières. Dans le contexte dynamique et innovant de l'Association, le projet « Éveil à la langue et à la culture françaises » permet ainsi à chacun d'apprendre à mieux connaître la langue française et la culture qu'elle véhicule, dans un esprit d'ouverture à l'Autre et à la diversité.

Références bibliographiques

- CANDELIER M. & HERMANN-BRENNECKE G., 1993, *Entre le choix et l'abandon : Les langues étrangères à l'école vues d'Allemagne et de France*, Paris : Didier.
- CANDELIER M., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : Bilan d'une innovation européenne*, Paris : De Boeck.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2007, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2010 [consulté le 28 janvier 2010], <<http://www.coe.int/>>.
- CUQ J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris : CLE.
- GAONAC'H D., 2006, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris : Hachette.
- GROUX D., 2003, « Pour un apprentissage précoce des langues : Le meilleur âge pour apprendre », *Le français dans le monde*, n° 330 (novembre-décembre), 23-25.
- HAWKINS E., 1987, *Awareness of language: An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- JAMES C. & GARRETT P., 1991, *Language Awareness in the Classroom*, London: Longman.
- MORLAT J.-M., 2008, [consulté le 30 janvier 2010], « L'apprentissage précoce des langues : Quels enjeux pour le monde du demain? », disponible sur <<http://www.edufle.net/L-enseignement-precoce-des-langues>>.
- PORCHER L. & GROUX D., 2003, *L'apprentissage précoce des langues*, 2^e éd., Paris : P.U.F.
- TARANTINO FRATERNALI O., 1997, « L'enseignement précoce du Français Langue Étrangère », in LABORATOIRE LIDILEM, *L'enseignement précoce du Français Langue Étrangère : Bilans et perspectives*, Grenoble : Université Stendhal – Grenoble III, 134-135.

Notes

- ¹ Les parents grecs, dans leur majorité, pensent qu'il est trop tôt de commencer la 1^{re} LE avant 8 ans et la 2^e avant 12 ans.
- ² *Évaluation à l'entrée en 6^e : Langues vivantes*, Académie de Reims, septembre 2003.
- ³ Lightbown P.M. & Spada N., « Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais langue seconde au primaire », *The Canadian Modern Language Review*, 1991.

Perspective actionnelle et interculturel : mise en relation en classe de FLE

Théodora NIKOU

Conseillère scolaire en Thessalie

Introduction

La didactique des langues a constamment évolué, parfois de manière hésitante, mais la plupart des fois de manière assez radicale, cherchant l'amélioration et l'efficacité de l'enseignement. Il est bien évident aussi que l'intérêt de tous les acteurs concernés (enseignants, théoriciens, auteurs de manuels et d'autres) est centré sur la remise en cause des méthodologies existantes, afin de répondre à de nouveaux besoins sociaux (mixité des classes, utilisation des nouvelles technologies etc.).

Dans le cadre de cet atelier, nous cernerons d'abord la question de la mise en relation de l'interculturel avec la perspective actionnelle, dans un effort d'examiner comment l'enseignant pourrait les utiliser pour développer chez l'apprenant des compétences concrètes. Ensuite, nous présenterons des pistes de travail en classe ayant comme support des documents authentiques dans le cadre d'un cours à orientation interculturelle.

Nous finirons par une conclusion sur l'apport de la mise en relation de l'interculturel avec la perspective actionnelle en classe.

1. L'interculturel en tant que noyau dur de la communication

Beaucoup d'encre a déjà coulé dans l'effort de définir la compétence interculturelle et de proposer des outils et des pistes de travail en classe. (Voir par exemple les articles publiés dans des revues de didactique comme c'est le cas du *Français dans le monde*, de *Travaux de didactique* ou des *Langues Modernes* ou encore dans des Actes de Congrès qui se réfèrent à ce sujet). Pour les concepteurs du CECR (2001 : 9), la compétence interculturelle des apprenants constitue une priorité puisqu'elle est mise parmi les compétences générales. Les points les plus importants soulignés par le CECR (2000 : 82-84) sont les suivants :

Tout d'abord, l'apprenant n'est pas une *tabula rasa*, il a une image du monde et une image de sa langue maternelle. En classe de langue étrangère, il est appelé à découvrir une autre langue/culture et à créer une image, une représentation d'un monde qu'il connaît très peu ou pas du tout. Par conséquent, il y a un défi au niveau des représentations de l'apprenant.

Deuxièmement, il est possible que l'apprenant véhicule des images stéréotypées de la langue/culture qu'il apprend. Grâce à l'enseignement et à la découverte du nouveau milieu socioculturel, l'apprenant peut faire évoluer ou modifier ses images stéréotypées. C'est pour cette raison que les concepteurs du CECR insistent sur l'importance de l'introduction en classe de différents aspects de la société dont on apprend la langue. Ces aspects sont les suivants :

- i. Tout ce qui se réfère à la vie quotidienne (gestion du temps, de l'espace, manières de table, monde de travail, loisirs).
- ii. Les conditions de vie : l'accent est mis sur les divergences intraculturelles. En fait chaque région a ses propres particularités en ce qui concerne le niveau de vie, par exemple la vie à Paris diffère de la vie à Marseille.
- iii. Tout ce qui a à faire avec les relations interpersonnelles (relations entre les sexes, les classes sociales, les membres de groupes politiques ou religieux, relations familiales ou relations entre générations).
- iv. L'identité culturelle qui se définit grâce aux valeurs, croyances et aux comportements des peuples. Par exemple, les institutions, l'histoire, la tradition, les arts, la politique, l'humour etc. Disons en parenthèse que les sociétés évoluent et que l'enseignement devrait prendre en compte ces changements sociaux. Un exemple caractéristique est que les jeunes en France ne quittent plus leur maison familiale comme c'était le cas dans le passé. Des problèmes nouvellement apparus, comme c'est le cas du chômage, ont modifié les comportements.
- v. La gestion de l'implicite et la compréhension du gestuel, en bref tout ce qui a à faire avec le paralangage.
- vi. L'importance du savoir-vivre dans le pays (la durée d'une visite, les heures d'appel à une maison, le comportement, le silence etc.).

Enfin, tout ce qui a un rapport avec les fêtes et les célébrations (pratiques religieuses, naissance, mariage etc.).

En prenant en compte ces points, nous proposons la définition suivante : la **compétence interculturelle** permet à l'apprenant d'élargir ses horizons, d'avoir l'esprit ouvert, de surmonter ses images stéréotypées et d'aller au-delà de ses propres représentations et d'établir une relation entre la culture source et la culture cible. En plus, de pouvoir jouer le rôle de l'intermédiaire culturel. Par exemple, pouvoir parler d'un événement culturel à des personnes appartenant à un milieu culturel différent. Enfin, être actif et agir collectivement quand il s'agit de problèmes planétaires (la pauvreté, la famine dans le monde, la violence, l'environnement etc.). La limite de cet article ne nous permet pas de développer toutes les composantes de la compétence interculturelle. Nous nous limiterons donc à la présentation d'activités de classe centrées sur deux composantes : le savoir-être et le savoir-s'engager (Androulakis, 2002).

1.1. Le savoir-être selon le CECR (2001 : 84) recouvre :

1. les attitudes, telles que le niveau de l'utilisateur/apprenant en termes
 - d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations,
 - de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturel,
 - de volonté et de capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles.
2. les motivations (internes/externes, instrumentales/intégratives, désir de communiquer, besoin humain de communiquer) ;
3. les valeurs (éthique, morale) ;
4. les croyances (religieuses, idéologiques, philosophiques) ;
5. les styles cognitifs (convergent/divergent, holistique/analytique/synthétique) ;

6. les traits de la personnalité (silencieux, bavard, ouverture d'esprit/étroitesse, conscient de soi ou pas etc.) (CECR, 2001 : 84-86).

1.2. Le savoir-s'engager : « capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère » (CECR, 2001 : 84) et « aptitude à se mobiliser pour défendre des causes universelles et humanistes » (Androulakis, 2002 : 89). Il y a deux aspects que nous devons retenir : l'un est la médiation et l'autre la responsabilisation et la participation à des actions locales, nationales ou internationales pour trouver des solutions concernant le bien de tous les citoyens du monde.

2. La perspective actionnelle

Autre notion clé, la perspective actionnelle (PA). Il s'agit d'une des manières d'atteindre le perfectionnement en langue étrangère et de renouveler la motivation des apprenants, tout en les « obligeant » à agir comme étant des acteurs sociaux dès le début de l'apprentissage. Nous empruntons à Puren (2002 : 55-71) la définition : « ...le faire agir (l'apprenant) avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de co-action dans le sens d'actions communes à finalité collective ». Le mot-clé de la PA est l'agir ensemble et le but commun. L'agir ensemble, ce que Puren appelle la « co-action » (Puren, 2002), fait naître la motivation et mobilise même les apprenants les plus faibles. Étant donné que « avancer par des tâches » est la clé de voûte pour atteindre un bon niveau de la PA, nous présenterons très brièvement quelques caractéristiques de la tâche, par rapport à l'exercice.

2.1. Les caractéristiques de la tâche

Il nous paraît nécessaire de nous référer aux caractéristiques de la tâche et de présenter quelques exemples précis pour rendre notre discours plus clair. Nous empruntons donc l'idée à Pendax (1998), à Médioni (2004) et à Proscolli (2006) qui disent à ce propos :

- Tout d'abord, la tâche est contextualisée. Il s'agit d'un acte précis dans une situation réelle. Par exemple, « écrire un message à un ami pour lui présenter ta ville » ou « téléphoner à ta maman pour lui dire que tu rentreras en retard » ou encore « chercher sur Internet des informations sur un voyage à Paris ». Par contre, un exercice peut être décontextualisé.
- Deuxièmement, l'interaction : l'apprenant est poussé à interagir, à échanger, à co-agir avec l'autre, à écouter l'idée de l'autre. La plupart des exercices se réalisent individuellement.
- Troisièmement, avec la tâche on mobilise des savoirs différents : par exemple, pour arriver à rédiger un message, il faut avoir des acquis linguistiques, des actes de parole, savoir, p. ex., utiliser le singulier ou le pluriel. Et ce, parce qu'une tâche peut générer plusieurs réponses et productions possibles. Est-ce qu'on peut toujours prévoir les réponses des élèves ?
- Quatrième point important : chaque tâche a un but, une situation initiale et une production, un aboutissement, on réussit à avoir des résultats.
- Dernier point : grâce à la tâche, l'enseignant peut viser le développement des compétences précises. Un exemple caractéristique qui présente une activité composée de plusieurs tâches à réaliser est la suivante :

Consigne : vous consultez un dépliant publicitaire pour l'achat d'une voiture. Première tâche : demander à un ami d'aller voir ensemble la voiture. Deuxième tâche : demander à l'employé du magasin de vous présenter les points forts de la voiture choisie. Troisième tâche : téléphoner à un ami et lui décrire la voiture choisie.

Le point le plus important selon nous est que la tâche présuppose l'action. Comme l'écrit Boiron (2006 : 303-311), l'enseignant de français doit se comporter comme le professeur de violon qui se place à côté de l'élève, guide ses gestes, soutient ses efforts, mais c'est l'apprenant qui joue du violon.

2.2. Mise en relation de l'interculturel avec la PA

Notre rapport avec les enseignants dans le cadre des observations de classe réalisées, ainsi que notre intérêt constant pour la mise en pratique de l'interculturel nous ont amenée à des convergences existantes entre l'interculturel et la PA. Voici donc les points de rencontre qui permettent à l'apprenant l'atteinte d'une compétence interculturelle, en travaillant avec le modèle didactique de la PA :

1. La formation d'un acteur social qui puisse vivre et négocier avec l'Autre (Nikou, 2002 : 351).
2. La co-action ayant un but commun, tout en mobilisant les acquis linguistiques de tous les membres du groupe : réaliser un produit final (une affiche, un dépliant, un journal de classe etc.).
3. La centration sur l'apprenant (déjà introduite en classe depuis l'approche communicative et définie par Richterich comme la nécessité « d'identifier avec plus d'exactitude possible les besoins des apprenants même si la tâche n'est pas toujours aisée » (Richterich, 1985 : 157) qui signifie prendre en compte la personnalité elle-même de l'apprenant « ses styles d'apprentissage et redonner corps à la dimension individuelle de l'apprentissage » (Pendanx et al., 1990 : 192).
4. La situation sociale de référence : les spécialistes de l'interculturel (Zarate, Byram, Abdallah-Preteille et d'autres) se sont référés, à plusieurs reprises, à la société multilingue et multiculturelle dans laquelle on doit vivre et travailler avec des gens parlant d'autres langues et appartenant à d'autres milieux culturels. Puren écrit à ce propos : « l'objectif de l'enseignement/apprentissage scolaire des langues/cultures, en effet, n'est pas seulement la formation d'individus autonomes, mais également celle de citoyens tout à fait créatifs et responsables, actifs et solidaires » (Puren, 2002 : 55-71).
5. L'efficacité de l'enseignement recherchée depuis des années, un défi pour tous les enseignants qui entrent en classe quotidiennement (Nikou, 2002 : 108). Aussi bien l'interculturel que la PA ont le même défi : l'implication et la mobilisation des apprenants les plus faibles et bien sûr le profit maximal de leur présence en classe. L'échange d'idées, les diverses expériences, même le niveau différent des membres d'un groupe classe rend le travail moins opprimant. D'ailleurs, il serait banal de dire que chaque être humain s'exprime plus librement et s'implique plus facilement quand la peur de l'évaluation est diminuée. Selon Médioni (2004 : 24-26), une des priorités de la PA est de créer un climat en classe qui « permette de passer du métier de l'élève – conçu aux yeux d'un trop grand nombre d'élèves comme une exécution de tâches en vue de remplir leur contrat vis-à-vis de l'école – à celui d'apprenant engagé dans une véritable activité intellectuelle ».

3. Planifier des activités de classe

Nous présenterons ci-dessous deux activités à visée interculturelle. Il s'agit plutôt de deux exemples de mise en relation de l'interculturel avec la PA en classe de FLE.

3.1. Planification d'une activité de classe visant le savoir-être

Type : activité de compréhension écrite et de réflexion

Objectifs

- Comprendre les attitudes des jeunes envers les personnes âgées dans la culture cible.
- Réfléchir sur son comportement vis-à-vis des personnes âgées.
- Acquérir une attitude d'ouverture et d'intérêt à l'égard des personnes « différentes », appartenant à une tranche d'âge différent.
- Développer un esprit d'ouverture envers les autres (dans notre cas, une tranche d'âge différente).

Niveau : A2 à B1

Public : des adolescents en milieu scolaire hellénique

Durée : 45 minutes

Mode de travail : en tandem et en petits groupes

Moyens : le document, tiré du magazine OKAPI, numéro 649/24-4-1999, intitulé « Les vieux nous prennent pour des voyous ». Il s'agit de petits textes écrits par des jeunes qui se plaignent du comportement des personnes âgées à l'égard des jeunes.

Étape 1 : L'enseignant, en utilisant la technique remue méninges, sensibilise les apprenants au problème concerné. Il pose des questions du type : avez-vous des grands parents ? Avez-vous un contact avec eux ? Quelles sont les particularités de leur âge ? etc.

Étape 2 : Après la distribution du document et la découverte du texte par les apprenants, une grille de compréhension du texte leur est proposée qu'ils remplissent en travaillant en tandem.

Fiche d'activité

1. Selon le texte, quelle est l'image que les personnes âgées se font des jeunes ?
2. Quelle est l'attitude des personnes âgées envers les jeunes ?
3. Pour quelle raison, Cédric se plaint-il ?
4. Est-ce que vous cédez votre place aux personnes âgées dans les moyens de transport ?

Étape 3 : Travail en groupes, tâches possibles à réaliser.

Première tâche : Préparer un questionnaire et mener une enquête auprès de lycéens sur le sujet traité.

Deuxième tâche : Rédiger une lettre adressée à Cédric, afin de lui exposer des expériences similaires en Grèce.

Troisième tâche : Chercher dans la presse ou sur Internet pour collecter d'autres articles se référant au même problème et créer un tableau dans les couloirs de l'école. De cette manière, toute l'école pourra s'informer.

Quatrième tâche : Préparer une affiche avec une image et un slogan pour prévenir les jeunes sur les particularités de la tranche d'âge des personnes âgées et du respect dont ils ont besoin.

Cinquième tâche : Simuler un débat télévisé (un apprenant joue le rôle du journaliste et les autres le rôle des invités), afin de trouver des arguments pour la coexistence harmonieuse entre les jeunes et les vieilles personnes.

Avec cette variété de tâches adaptées aux intérêts des élèves qui peuvent en proposer

d'autres, le sujet est considéré sous plusieurs aspects et les objectifs posés sont atteints. L'enseignant peut incorporer aussi des objectifs linguistiques en parallèle ou choisir le moment adéquat pour proposer l'activité à sa classe (mise en enchaînement de l'activité avec un dossier proposé par le manuel utilisé).

3.2. Planification d'une activité de classe visant le savoir-s'engager

Titre : la sécheresse qui menace notre planète

Type : activité de recherche d'informations, de sensibilisation et de prise de décisions

Objectifs

- Prendre conscience d'un problème d'environnement qui préoccupe les gens de toute la planète ;
- Réfléchir sur les possibilités d'action et de mobilisation ;
- Se renseigner sur l'existence d'associations luttant pour la sauvegarde de la planète.

Niveau : A2 à B1

Public : des adolescents en milieu scolaire hellénique

Durée : 45 minutes

Mode de travail : en tandem et en petits groupes

Moyens : une photo prise en 2003 en Inde : elle représente une femme qui porte une jarre d'eau potable en traversant le lac asséché Osman Sagar.

Procédure

Étape 1 : La projection de la photo en classe fonctionne comme un déclencheur d'idées, elle attire l'attention des apprenants qui sont invités à faire des hypothèses sur le sujet de la sécheresse de la terre et du manque d'eau potable dans divers pays de la planète.

Étape 2 : En petits groupes, les apprenants travaillent sur les tâches proposées par l'enseignant.

Tâches proposées

Première tâche : Chaque groupe est invité à proposer au moins deux solutions/mesures pour diminuer le problème de la sécheresse.

Deuxième tâche : Rédiger un article, après avoir décrit l'image, l'envoyer aux journaux régionaux et le publier au journal scolaire.

Troisième tâche : Chercher des informations sur Internet afin de trouver des associations qui luttent contre le problème de serre et d'échauffement de la planète et présenter en classe les manières d'y participer.

Quatrième tâche : Inventer une liste de règles que l'on devrait suivre pour diminuer le problème de la sécheresse.

Cinquième tâche : Présenter en classe une carte planétaire avec les pays où le problème de manque d'eau est très grave.

Autre tâche : Créer une BD ayant comme thème le problème de la sécheresse.

Remarques

Nous considérons que l'enseignement serait plus efficace si les enseignants prenaient en compte les remarques suivantes : tout d'abord, il serait intéressant d'enchaîner l'activité avec des dossiers du manuel se référant à la question de l'environnement (proposer l'activité au début ou à la fin d'une unité serait souhaitable). Ensuite, les objectifs linguistiques, comme l'utilisation de l'impératif pour rédiger des conseils, devraient coexister avec les objectifs

interculturels à un niveau égal. Enfin, toutes les tâches proposées pourraient faire partie d'un projet interdisciplinaire (collaboration avec d'autres disciplines) dans le but de présenter à tous les apprenants le travail de recherche effectué par les groupes.

Conclusion

En guise de conclusion, nous dirions que la perspective actionnelle vient joindre l'interculturel en milieu scolaire parce qu'il y a un point commun très important, à savoir, mettre les bases pour développer chez l'apprenant l'ouverture d'esprit, la tolérance et le respect de l'Autre. Il s'agit vraiment de présuppositions pour pouvoir prendre des décisions communes et co-agir avec l'Autre dans sa vie d'adulte.

Les documents d'appui proposés par l'enseignant ou inventés par les apprenants introduisent en classe une tranche de réel dont les apprenants ont besoin dans le milieu scolaire hellénique dans le cadre duquel les heures d'enseignement du français sont très limitées.

Si la mise en rapport de l'interculturel avec la perspective actionnelle semble manifeste, cette possibilité doit encore être travaillée et enrichie par d'autres idées d'activités de classe permettant à explorer d'autres dimensions.

Le rôle de l'enseignant s'avère donc très important : il doit posséder les outils pour pouvoir introduire en classe des documents déclencheurs d'intérêt et d'idées dans le but de lier la perspective actionnelle à l'interculturel.

Références bibliographiques

- ANDROULAKIS G. 2002, *Éducation interculturelle et enseignement du FLE*, Patras, EAP.
- BOIRON M., 2006, « Le français une langue à vivre et à partager », Actes du Congrès de Vienne, *Le français une langue qui fait la différence*, 303-312.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris, Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- MÉDIONI M.-A., 2004, « Le travail en groupe, spécificités et exigences », *Cahiers pédagogiques*, n° 424, 24-26.
- NIKOU T., 2002, *L'interculturel : une autre perspective dans l'enseignement du FLE*, thèse, Univ. Paul-Valéry Montpellier III, sous la dir. de BOYER H., ANRT.
- PENDANX M., 1990, « Les activités d'enseignement/apprentissage », in BOYER H., BUTZBACH-RIVERA M. et PENDANX M., *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, coll. « Le français sans frontières ».
- PROSCOLLI A., 2006, « Planification des activités en classe de langue », Actes du 13^e Congrès de linguistique appliquée, *Nouvelles directions en linguistique appliquée*, vol. 10, 868-880.
- PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues Modernes*, n° 3, 55-71.
- RICHTERICH R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

Le conte merveilleux au service de la prise de conscience interculturelle en classe de FLE : le tour du monde du conte de *Blanche-Neige*

Vassiliki PANTAZI
Enseignement public

Le conte appartient au patrimoine oral universel. Lien culturel d'une grande richesse, le conte contribue à construire la culture commune scolaire indispensable à tous les élèves. Il permet de développer l'imaginaire, l'oralité, l'interculturalité, sans parler des apports didactiques sur le plan de la formation à la littérature. Son caractère universel se marie avec la multiplicité des répertoires spécifiques à chaque société et sa simplicité apparente se dément devant la complexité des thèmes essentiels qu'il met en jeu comme la vie, la mort, mais aussi le pouvoir, la maternité, la paternité... Il rassemble donc toutes les questions relatives à ce que peut être une culture commune dépassant les cultures sur un plan « ethnique » pour trouver le « même dans le différent ».

Le conte est une école de civilité et de courtoisie : on y apprend à vivre ensemble et « le conte n'est pas un art du spectacle, c'est un art de la relation » selon les propos du conteur Henri Gougaud (cités par Bricout, 2004 : 10). Avec le conte, les passages d'une culture à l'autre sont possibles.

Les élèves, en travaillant sur les contes, peuvent repérer les éléments culturels qui s'y présentent, et en comparant différentes versions d'un même conte, ils peuvent établir des ponts entre leur culture d'origine et les cultures étrangères et ainsi prendre conscience du caractère universel des questions, des conduites et des valeurs véhiculées dans les contes.

1. Propp et l'analyse morphologique

Grand folkloriste et morphologiste russe, Propp a étudié une centaine de contes merveilleux du recueil d'Afanassiev (1826-1871) et, par l'étude des parties constitutives de chaque conte de ce corpus, il est parvenu à esquisser un modèle général de description et de fonctionnement qui permet de classer les contes, non selon leur sujet, mais selon leurs structures (1970 : 28). Propp a proposé l'analyse des contes selon trente et une fonctions réparties entre les personnages. Ces fonctions peuvent être regroupées en sphères d'action, le conte merveilleux étant défini par Propp comme un récit à sept personnages :

1. Sphère d'action de l'agresseur (le méchant)
2. Sphères d'action du donateur (ou pourvoyeur) (la mise de l'objet magique à la disposition du héros)
3. Sphère d'action de l'auxiliaire (des objets magiques, des animaux, des esprits, des personnages habiles)
4. Sphère d'action de la princesse et de son père

5. Sphère d'action du mandateur (l'envoi du héros)
6. Sphère d'action du héros
7. Sphère d'action du faux-héros (prétentions mensongères).

2. Le modèle de Larivaille

Le chercheur Paul Larivaille a tenté de démontrer que ses modèles structuralistes pratiqués sur des contes italiens de version orale permettent de réviser le schéma canonique des trente et une fonctions de Propp, en les réduisant à une série de 5 séquences de structure identique s'enchaînant logiquement et chronologiquement (Gillig, 1997 : 49-50) :

I. AVANT

1. État initial, équilibre précaire

II. PENDANT

2. Déclenchement, provocation
3. Autres actions de l'entre-deux
4. Sanction. Conséquence

III. APRÈS

5. État final

Dans le cadre de cet atelier, nous voudrions proposer l'introduction et l'exploitation du conte merveilleux en classe de FLE, espérant que cette tentative aiderait les apprenants à approfondir les éléments culturels présents dans chaque conte et à se former sur le plan interculturel. Nous entreprendrons la comparaison de cinq versions du conte de Blanche-Neige (grecque, américaine, bretonne, danoise et nigérienne) à l'aide de l'analyse structurale de Propp et du modèle de Larivaille. De cette manière les apprenants du FLE se rendront compte que la langue française peut fonctionner comme un pont pour aborder les différentes cultures des pays qui ont donné naissance aux contes merveilleux et à l'aide de l'intertextualité, ils travailleront dans un laboratoire de curiosité anthropologique.

3. Le conte de Blanche-Neige

Afin d'introduire les versions de ce conte en classe, nous avons résumé et simplifié les textes originaux.

Grèce

Lune d'or¹

Il était une fois trois sœurs. L'une s'appelait Pommette, l'autre Grenadette et la troisième Lune d'or. Tous les jours, elles se regardaient dans un grand miroir, elles y voyaient le reflet du soleil et l'interrogeaient qui était la plus belle. Elles recevaient toujours la même réponse : Lune d'or est la plus belle.

Un jour, elles ont décidé d'abandonner Lune d'or dans la forêt. Elle a longtemps marché et est arrivée devant une hutte où vivaient 40 ogres.

Les ogres l'ont découverte et Lune d'or leur a raconté son histoire. Le chef d'ogres a décidé qu'elle reste avec eux.

Les sœurs de Lune, déguisées en marchandes de bijoux, sont arrivées à la hutte des ogres et ont essayé de vendre des bijoux à leur sœur. Lune d'or a ouvert la fenêtre et les deux sœurs ont profité pour lui lancer une bague dans la bouche. Aussitôt, Lune d'or est tombée morte sur le

sol. Les ogres ont trouvé Lune d'or morte. Ils lui ont fabriqué un cercueil en or qu'ils ont suspendu dans un arbre à côté de leur hutte.

Un jour, le fils du roi a vu le cercueil et il a fait bouger les branches. Le cercueil est tombé par terre, sa bouche s'est entrouverte, la bague est sortie et Lune d'or s'est réveillée !

Le prince a demandé à Lune d'or de devenir sa femme. Elle a accepté, elle a embrassé les 40 ogres et ils sont partis.

Quant à Pommette et Grenadette, l'histoire ne dit pas ce qu'elles sont devenues.

Louisiane

Le roi Paon²

Il était une fois une dame très jolie qui a accouché une jolie petite fille. La dame, jalouse de sa petite fille, l'a enfermée dans une pièce avec une nourrice pour s'occuper d'elle.

Un jour, la mère a dit à la nourrice qu'elle devrait tuer la petite fille parce qu'elle était très belle.

À la tombée de la nuit, la nourrice a expliqué à la jeune fille qu'elle devrait aller se noyer dans un puits mais après avoir avalé des graines qu'elle lui donnerait.

La jeune fille, docile et gentille, est partie pour aller se noyer et a marché jusqu'à un très grand puits. En y sautant, deux graines ont glissé de sa poche et sont tombées dans l'eau. Aussitôt, le puits s'est asséché. Elle en est donc ressortie et elle a marché jusqu'à un bois où elle a trouvé une petite maison où vivait un ogre avec sa femme.

L'ogre ne l'a pas mangée parce qu'elle était très belle. Mais la jeune fille, pensant que l'ogre changerait d'avis et qu'il la mangerait, elle a mis la dernière graine dans sa bouche et est tombée dans un sommeil profond. Comme l'ogre ne pouvait pas la réveiller, il l'a mise dans un cercueil en or et l'a déposée sur le fleuve croyant qu'elle était morte.

Un jour le roi Paon a vu le cercueil en or. Il l'a ouvert et y a découvert une jolie jeune fille qui semblait dormir. Le roi Paon a essayé de la réveiller mais en vain. Soudain, il a vu quelque chose de rouge entre ses dents blanches. Il a pris une épine dorée pour l'extirper. C'était la petite graine coincée dans sa bouche. Alors la jeune fille s'est réveillée et le roi Paon l'a immédiatement demandée en mariage. Elle a accepté.

Bretagne

La petite Toute-Belle³

Il était une fois une petite fille si jolie qu'on avait appelée Toute-Belle. Sa mère, étant jalouse de sa beauté, a décidé de se débarrasser de sa fille.

Le lendemain la bonne est allée au puits avec la petite fille, elle l'a poussée et Toute-Belle y est tombée. Dans le puits il y avait 3 dragons auxquels elle a tout raconté. Les trois dragons ont proposé à Toute-Belle de rester avec eux.

Le lendemain, la bonne venant au puits, elle a compris que la petite était vivante. Elle a tout raconté à sa maîtresse qui est allée consulter une méchante fée. Elle, elle lui a donné des dragées rouges empoisonnées.

Le lendemain, la bonne est arrivée au puits et a donné les dragées à Toute-Belle mais les trois dragons ne lui ont pas permis de les manger.

Cette fois, la méchante fée a donné à la mère une robe rouge empoisonnée.

Le lendemain la bonne a donné la robe à Toute-Belle qui l'a mise et est tombée par terre, inanimée.

Quand les trois dragons sont arrivés, ils ont trouvé Tout-Belle étendue sur le sol et ils l'ont crue morte. Alors, ils ont fait une grande boîte, ils y ont allongé la belle fille et ils l'ont déposée sur la mer.

La boîte a longtemps navigué sur la mer et un jour elle s'est heurtée contre les rochers d'une falaise au sommet de laquelle s'élevait un château où vivait un jeune roi avec sa mère. La mère a proposé de lui enlever sa robe pour mieux la réchauffer. Elle a retiré la robe et aussitôt Tout-Belle s'est réveillée. Elle a tout raconté au roi et à sa mère.

Le roi a trouvé les trois dragons et il a donné à chacun un coffret de pièces d'or. Avant le mariage, le roi a fait venir la mère de Toute-Belle et sa bonne dans son palais pour être brûlées toutes vivantes tandis que Toute-Belle est montée sur le trône près du roi.

Danemark

La belle jeune fille et les coupes claires⁴

Il était une fois une méchante femme qui possédait des coupes extraordinaires. Cette femme avait épousé un homme veuf qui élevait seul une fille très belle.

La marâtre interrogeait souvent ses coupes qui était la plus belle femme au monde et elle avait toujours la même réponse : ta belle fille.

Un jour la marâtre a envoyé sa belle fille chez une vieille troll qui lui a donné à goûter de la bouillie. Quand elle a avalé la bouillie, elle a commencé à enfler et à s'arrondir. Son père, influencé par son épouse, a fini par chasser la fille dans la forêt.

La fille a longtemps marché dans la forêt et un jour elle s'est trouvée devant une petite maison où vivait le berger du roi. Le berger l'a accueillie et lui a proposé de vivre avec lui.

Un jour, dans la petite maison du berger un oiseau est entré et a laissé tomber un peigne par terre. La jeune fille l'a ramassé et l'a mis dans ses cheveux. Aussitôt elle est tombée morte. Mais comme le berger l'a secouée dans tous les sens le peigne est tombé et la jeune fille s'est réveillée.

Un autre jour, un oiseau a pénétré dans la pièce sans se faire remarquer et a déposé une tresse de fils d'or sur la table. La jeune fille l'a prise et l'a passée dans ses cheveux et immédiatement elle est tombée morte sur le sol. À son retour, le berger l'a tellement secouée que la tresse a glissé de sa tête et la fille est revenue à la vie pour la deuxième fois.

Un troisième jour, un oiseau est entré et a lâché la bague en or qu'il avait dans le bec. La jeune fille l'a ramassée et l'a passée à son doigt. Aussitôt elle est tombée morte.

À son retour, le berger l'a secouée mais cette fois, il n'a pu rien faire. Alors, le berger a déposé la jeune fille sur le lit, il a fermé la porte de la maison et il est sorti la clé à la main. Il est arrivé à la rivière, il a glissé la clé dans l'herbe et il s'est noyé de désespoir.

Au bord de cette rivière, quelques semaines plus tard, un prince est venu, il a trouvé la clé et il a marché jusqu'à la petite maison. Là, il a découvert une très belle fille allongée dans un lit ayant dans les bras deux petits garçons. Elle a raconté son histoire au prince. Le prince a envoyé chercher la marâtre et la vieille troll. Il les a fait embarquer de force sur un navire qui n'a jamais fait escale.

Le prince et la jeune femme se sont mariés et ils ont vécu très heureux avec les deux garçons.

Niger

La fille de la sorcière⁵

Il y avait une sorcière qui a accouché une fille qui la dépassait en beauté. La sorcière l'a portée à l'écart du village et l'a jetée dans un trou de renard.

Dans ce trou il y avait 7 frères *kuuku* qui étaient de grands génies. Les sept *kuuku* ont gardé la petite fille et l'ont élevée.

Pour sa première vraie coiffure, les *kuuku* cherchaient une coiffeuse. La sorcière, sachant que sa fille est vivante, s'est présentée comme une coiffeuse. La sorcière, en la coiffant, lui a foncé le couteau à coiffer dans la tête.

Quand les sept *kuuku* ont trouvé leur sœur morte ils ont pris des tissus d'indigo brillant et diverses sortes d'étoffes et ils ont enroulé le corps de leur sœur à l'intérieur. Ils ont installé le paquet sur un chameau qui a longtemps marché dans le désert.

Le chameau s'est arrêté devant la maison d'un forgeron qui a conduit le chameau jusqu'à son chef pour lui offrir ces richesses. Le chef a mis le paquet dans une case. La petite fille du chef, Fatima, a découvert la fille de la sorcière et, en passant la main dans les cheveux, elle a senti le couteau sous ses doigts. Elle l'a retiré et la jeune fille a retrouvé ses esprits.

Fatima, finalement, a parlé de la jeune fille à son père qui, ébloui par sa beauté, l'a épousée aussitôt.

La sorcière, en apprenant que sa fille est vivante, est arrivée dans le village et s'est présentée comme coiffeuse. La jeune femme l'a reconnue et a dit au chef de faire revenir la coiffeuse le lendemain. Elle a ordonné à des hommes de creuser un puits. Le lendemain la coiffeuse est arrivée et a commencé à la coiffer. Mais en coiffant, elle a reculé un peu, et finalement elle est tombée dans le trou. La jeune femme a ordonné de combler le puits de terre et personne n'a plus jamais entendu parler de cette sorcière.

4. Exploitation des contes

Public : les apprenants du secondaire à partir de la troisième du collège

Niveau : B1 et B2

Durée : deux séances au minimum

I. Objectifs Interculturels

Développement du savoir-être interculturel :

- Lire des œuvres patrimoniales qui participent à la construction de la culture humaniste.
- Découvrir les éléments culturels propres à chaque culture et pays.
- Comprendre les rituels des différentes cultures.
- Prendre conscience du caractère universel des questions, des conduites et des valeurs véhiculées dans les contes.
- Établir des ponts entre les différentes cultures.
- Reconnaître et mettre en valeur la culture des élèves comme un puissant facteur d'intégration.
- Apprendre à « vivre ensemble » lors des discussions collectives où les notions et les valeurs évoquées se mettent en relation avec la culture partagée.

II. Objectifs linguistiques

- Faire un inventaire des organisateurs textuels et des connecteurs :

Formule introductive initiale : *il était une fois, à l'époque où, il y a bien longtemps...*

Déclenchement de la situation : *Un jour, soudainement, tout d'un coup...*

À l'intérieur de la situation (entre-deux) : *Alors, après quoi, un an plus tard, aussitôt, à nouveau...*

Dans la situation finale : *depuis ce jour, désormais, c'est pourquoi...*

- Identifier les éléments qui sont comparables, élaborer une grille comparative des récits, confronter les grilles comparatives.
- Proposer à l'oral le résumé des contes. Confronter les divers résumés.
- Échanger à l'oral leur point de vue et leur appréciation du texte.
- Rédiger un conte individuellement ou en groupe, avec le projet d'imiter tout en transformant le conte initial.

5. Les sphères d'actions des personnages selon le modèle de Propp

- Lune d'or

Le héros : Lune d'or

L'agresseur : Pommette et Grenadette

Informateur Particulier : le Soleil

L'auxiliaire : 40 ogres

- Le roi Paon

Le héros : la jeune fille

L'agresseur : la mère

Donateur (pourvoyeur) : la nourrice

Objet magique : les graines

L'auxiliaire : l'ogre

- La petite Toute-Belle

Le héros : Toute-Belle

L'agresseur : sa mère

Informateur particulier : la bonne

L'auxiliaire : trois dragons

- La belle jeune fille et les coupes claires

Le héros : la jeune fille

Le père : un homme veuf

L'agresseur : la marâtre

Informateur particulier : les coupes claires

L'auxiliaire : le berger

- La fille de la sorcière

Le héros : la fille

L'agresseur : sa mère la sorcière

Informateur particulier : le Soleil

L'auxiliaire : 7 frères *kuuku*

Par la suite, afin d'élaborer le schéma narratif du conte selon le modèle de Larivaille, à titre indicatif, nous travaillerons sur la version grecque du conte de Blanche-Neige. Toutes les versions peuvent s'exploiter de la même manière.

6. Le modèle de Larivaille - Lune d'or

I. Avant

1. État initial, équilibre précaire :

Il était une fois trois sœurs. Pommette et Grenadette étaient jalouses de leur sœur Lune d'or.

II. Pendant

2. Déclenchement-provocation :

Les deux sœurs décident de se débarrasser de Lune d'or.

3. Actions de l'entre-deux :

- Lune d'or se perd dans le ravin.
- Elle arrive devant la hutte de 40 ogres.
- Elle se cache et fait le ménage.
- Les ogres la découvrent et lui permettent de rester avec eux.
- Les deux sœurs la découvrent et déguisées en marchandes de bijoux lui lancent une bague dans la bouche.
- Lune d'or tombe morte.
- Les 40 ogres la mettent dans un cercueil suspendu dans un arbre.

4. Sanction-Conséquence :

- Le fils du roi fait tomber le cercueil par terre.
- La bague sort de la bouche et Lune d'or se réveille.

III. Après

5. État final :

- Le prince demande en mariage Lune d'or.
- Elle embrasse les 40 ogres et elle vit heureuse au palais.

7. Commentaires

Dans les cinq versions, c'est toujours l'histoire d'une jeune fille menacée de mort parce qu'elle est jalouée pour sa beauté. L'héroïne est persécutée, humiliée, par sa mère, sa marâtre ou ses sœurs mais puis réhabilitée dans sa véritable identité, alors que ses adversaires sont cruellement punis. (Belmont, 2007 : 92) Dans toutes les versions, il y a le regard et la voix d'un mystérieux tiers qui énonce ce qui semble une évidence : la supériorité de Blanche-Neige quant à la beauté physique. Cette voix émane le plus souvent d'un miroir. Dans la version du Niger, c'est aussi le soleil qui voit tout, y compris l'enfant en gestation. La version grecque garde les deux motifs, puisque c'est le soleil reflétant dans un miroir qui donne la réponse. Dans la version danoise, ce sont les coupes claires « qui savaient parler ».

Blanche-Neige reçoit l'hospitalité de personnages masculins marginaux : des ogres, des génies, un berger, des dragons. Avec tous ces personnages, elle établit une relation de frères et sœur. Elle est protégée comme si elle était un enfant puisque les ogres et les dragons la mettent en garde contre toute visiteuse. Pourtant, Blanche-Neige se trouve au seuil de l'acquisition de la féminité : elle éprouve du désir pour les parures, les bijoux, les coiffures et bien qu'elle se trouve en danger, elle n'oublie pas sa nature et succombe aux produits de beauté (le peigne, la

trousse de fils d'or, la bague, la robe rouge). Il faut attendre l'arrivée du prince pour que l'héroïne prenne un véritable statut de femme.

En travaillant sur les contes, les élèves peuvent, aussi, découvrir des éléments civilisationnels qui caractérisent la culture du pays d'où viennent les contes. À titre indicatif, on pourrait citer que dans la version nigérienne, on se trouve devant l'institution de la polygamie. On apprend que la première coiffure officielle pour les filles a lieu au moment de la puberté et marque le début de la socialisation.

En lisant la version danoise, on comprend que les femmes qui accouchaient des enfants sans être mariées, étaient la honte de la famille.

Dans la version bretonne, on voit que la chasse où est enfermée la Toute-Belle est portée par la mer comme il convient dans un pays baigné par l'Océan. Par contre, dans la version nigérienne, le corps de la fille de la sorcière est transporté par les chameaux puisqu'on se trouve en Afrique, en plein désert.

Conclusion

La personne qui est gagnante dans les contes c'est l'enfant car il s'imprègne de la musique de l'histoire, de sa magie. D'une magie qui peut parfois aider certains enfants à trouver les voies pour entrer dans un univers scolaire qui leur est étranger. Le conte est une parole chaleureuse à laquelle les élèves sont invités à réagir par la création orale, le dessin, la dramatisation, les arts plastiques. Le conte peut devenir le matériau commun pour construire des apprentissages sur un support culturel reconnu par tous, toutes origines et milieux confondus.

Références bibliographiques

- BELMONT N., 2007, *Les histoires de Blanche-Neige racontées dans le monde*, (Postface), Paris, Syros.
- GOUGAUD H. in BRICOUT B., 2004 [consulté le 12 septembre 2010], « Le conte merveilleux, “une perle de parole” », *La Maison du Conte*, disponible sur : <<http://www.lamaisonduconte.com/-A-lire->>
- GILLIG J.-M., 1997, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Paris, Dunod.
- PROPP V., 1970, *Morphologie du conte*, Paris, Poétique/Seuil.

Notes

- ¹ Source du conte : ANGELOPOULOU A. et BROUSKOU A., 1995, *Catalogue raisonné des contes grecs : types et versions AT 700-749*, Maisonneuve et Larose, Paris, 140-142.
- ² Source du conte : FORTIER A., 1895, « Le roi Paon » in *Louisiana Folktales*, MAFLS II (American Folk-Lore Society), n° 16, 56-60.
- ³ Source du conte : SEBILLOT P., 1997, *Contes des landes et des grèves*, Terre de Brume, édition originale 1900, 109-113.
- ⁴ Source du conte : KRISTENSEN E. T. (collectés par), 1999, *Cendrouse et autres contes du Jutland*, Paris, Corti, 301-305.
- ⁵ Source du conte : CALAME-GRIAULE G., 2002, « Blanche Neige au soleil », *Contes tendres, contes cruels du Sahel nigérien*, Paris, Gallimard, 145-150.

Lorsque la nasale [ɛ̃] est prononcée [ɑ̃] : propositions de remédiation par la verbo-tonale

Maro PATÉLI

Université d'Athènes

Le présent article rapporte le contenu d'un atelier au titre susmentionné, réalisé au sein du 7^e Congrès Panhellénique et International des professeurs de français de formation universitaire, à Athènes, en 2010, intitulé *Communiquer, Échanger, collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique* et s'inscrit dans le cadre de la formation continue des enseignants de FLE. Son objectif est double : d'une part aider les enseignants et/ou futurs enseignants à repérer (diagnostiquer) et à corriger (remédier à) des erreurs (distorsions) de prononciation en leur proposant des outils pour le faire et, d'autre part, sensibiliser et initier les enseignants à la méthode verbo-tonale et aux procédés de correction qu'elle propose.

L'analyse du titre de notre atelier nous permettra de poser un problème de prononciation fréquent chez un public hellénophone apprenant le français comme langue étrangère, de définir la notion de remédiation à ce problème ainsi que de présenter et de faire connaître aux formés la verbo-tonale, une méthode efficace de correction des erreurs phonétiques.

Lorsque la nasale [ɛ̃] est prononcée [ɑ̃] : C'est une faute courante pratiquée par un grand nombre de sujets grecs parlant le français. Une constatation confirmée également par une petite enquête effectuée auprès de nos étudiants (επί πτυχίω) à qui il a été demandé de produire une phrase incluant la nasale [ɛ̃]. Sur 286 étudiants, 126 ont prononcé [ɑ̃] au lieu de [ɛ̃] prouvant ainsi que cette erreur de prononciation continue à être fréquente chez le public hellénophone. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de traiter cette erreur qui est due, d'une part, à l'absence des voyelles nasales du système phonologique du grec et, d'autre part, à l'incapacité des sujets de percevoir les caractéristiques acoustiques du son [ɛ̃], condition présupposée pour la bonne production du son en question. C'est le point de départ à la procédure de remédiation au moyen de la verbo-tonale.

...Propositions de remédiation... Pour remédier à une distorsion de prononciation, il faut puiser et choisir dans l'arsenal des méthodes proposées celle qui se prête le mieux au problème soulevé. Par conséquent, notre objectif, par le présent article, n'est pas d'imposer aux enseignants des outils ou des activités – chacun choisira la méthode qui lui convient – mais de leur faire connaître celles qui peuvent être plus efficaces et de les rendre capables de pouvoir les choisir. Dans ce sens, l'objet de notre travail, dans le cadre de cet atelier, n'est pas d'enseigner un phénomène phonétique d'une langue cible, mais de montrer comment on peut améliorer la compétence phonétique des apprenants en langue étrangère, les aider à mieux percevoir des sons mal perçus jusque-là et les rendre capables de reproduire ces sons avec le plus d'authenticité possible. Remédier signifie donc faire perdre une mauvaise habitude articulatoire et la faire remplacer par une autre qui se rapproche le plus de celle en langue cible. La remédiation devient alors synonyme de la correction, c'est-à-dire « éradication des marques

phoniques révélant l'appartenance à une autre communauté linguistique afin de tenter d'assurer la mise en place d'une prononciation » (Billières, 2002 : 39) qui permette la bonne compréhension. La correction d'un phénomène phonétique comme celui présenté dans notre titre ne s'adresse pas à des enfants « dont le système phonologique de la langue maternelle n'est pas assez développé pour s'opposer à l'acquisition du système phonologique de la langue étrangère » (Renard, 1971 : 26) mais concerne un public hellénophone qui dispose donc de sa langue maternelle, le grec, comme outil de communication orale et qui a appris, peut-être, d'autres langues étrangères avant le français.

...par la verbo-tonale

Elle est conçue et élaborée, en 1954, par Guberina (Professeur à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb) et dérive du système verbo-tonal de rééducation des troubles d'audition.

En 1960, elle est introduite en France et elle est utilisée par la SGAV (méthodologie Structuro-Globale-Audio-Visuelle).

Elle plonge ses racines dans la psycholinguistique et vise avant tout la (ré)éducation de la perception auditive. Dès qu'un être vivant aborde une langue autre que sa langue maternelle le problème majeur à résoudre est de s'assurer que son audition garde sa souplesse de façon qu'il puisse détecter et percevoir les sons de la langue étrangère. Cette souplesse existe jusqu'à l'âge de six ans et commence à disparaître par la suite, créant des distorsions de prononciation auxquelles l'apprenant remédie difficilement sans une technique spécifique.

Selon la verbo-tonale, la perception auditive joue un rôle essentiel dans le langage. L'apprentissage du langage, chez l'enfant, se réalise par approximations articulatoires successives sous le contrôle de l'audition. Il apprend à parler par audition et par imitation de ce qu'il a entendu. L'audition se réalise globalement en synthèse, sur la base de stimuli acoustiques.

« La parole est considérée comme une activité supposant l'existence d'un système complexe mais inconscient de régulations audio-phonatoires. C'est ce système de régulations qu'il convient d'éduquer en agissant sur le stimulus (l'émission modèle) en fonction d'une appréciation de l'erreur commise » (Renard, 2002 : 14).

La méthode verbo-tonale se fonde sur la relation perception – production (la bonne perception mène à la bonne production). Un son va être bien reproduit s'il a d'abord été bien perçu. Le problème consiste alors à partir de la faute de l'apprenant, à optimiser, dans un premier temps, ce qui a été mal appréhendé afin de parvenir à une perception correcte. Le système verbo-tonal s'appuie également sur les notions du « crible phonologique » (Troubetzkoy, 1964) et de surdité phonologique. Selon Renard, (2002 : 14),

« tout système phonologique résulte de l'organisation, au plan perceptif, des sons en un nombre relativement réduit d'unités significatives, les phonèmes, nécessaires à la communication. Ce nombre réduit varie d'une langue à l'autre. La distribution phonologique des sons de parole émis par tous les individus d'un groupe linguistique donné conditionne la perception, le sens discriminatoire de chacun de ces individus ».

Ceci entraîne une soumission totale au système phonologique de la langue maternelle qui, après l'enfance, constitue le crible phonologique, un système de référence, à travers lequel l'apprenant perçoit et prononce les sons appartenant à un autre système phonologique à travers

le système phonologique de sa langue maternelle. Autrement dit, nous percevons mal parce que le décodage du son en unité significative (phonème) s'effectue à travers des habitudes sélectives propres au système phonologique de notre langue maternelle. Ceci a des conséquences sur la production d'un message oral ; nous le produisons mal parce que nous le percevons mal. En d'autres termes, l'adulte ou même l'adolescent, qui s'est forgé son système phonologique de langue maternelle auquel il est entièrement soumis, lorsqu'il écoute une langue étrangère ne peut pas saisir les différents sons comme le ferait un enfant dont le système phonologique maternel n'est pas complètement développé, mais au travers d'un filtre, d'un « crible » conditionné par son propre système phonologique. Les sons de la langue étrangère sont mal perçus et décodés puisqu'il les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue. Cette fausse appréciation des sons de la langue étrangère est considérée comme une surdité phonologique sur laquelle nous sommes appelés à intervenir en tant qu'enseignants. En fait, « entre la pathologie de l'audition et l'apprentissage d'une langue étrangère il n'existe pas de différences de nature, mais de degré : dans le premier cas nous observons une surdité pathologique, dans le deuxième cas, une surdité phonologique »¹. L'erreur phonétique présentée par notre titre est un exemple de surdité phonologique à laquelle nous essaierons de remédier par le biais de la verbo-tonale, qui, au départ, était adressée à des enfants pathologiquement sourds.

I. Principes généraux de correction phonétique par la verbo-tonale

Motivation. La verbo-tonale est une méthode que l'on peut caractériser de motivante puisque, d'une part, elle intègre l'apprentissage de phonétique dans l'étude globale de la langue et d'autre part elle stimule la perception auditive par des exercices et activités fondées sur des situations « affectives » qui favorisent l'imitation de l'intonation et du rythme et par des dialogues qui permettent « la diversification de la voix nécessaire à l'éducation de l'oreille » (Renard, 1971 : 59). De plus, il s'agit d'une méthode qui utilise toutes les ressources du corps, qui est active et ludique puisqu'elle accorde une large place au jeu, qui se préoccupe d'abord de la communication comme moyen d'apprendre à parler, d'exercer la parole et non pas de l'instruction de la langue.

Absence d'intellectualisation/intégration inconsciente. L'assimilation du système phonologique doit se faire de façon naturelle c'est-à-dire se faire sans y penser. C'est un processus qui rappelle la façon dont l'enfant apprend sa langue maternelle c'est-à-dire inconsciemment et par approximations successives. Tout ce qui pourrait favoriser une certaine intellectualisation qui peut nuire à la spontanéité de l'expression doit être banni. D'où le recours au jeu, à la chanson, à l'oral. Renard (1971 : 61) postule que

« l'écrit ne peut que gêner le professeur dans ses efforts de conditionner ses élèves. La seule vue de caractères connus éveille la représentation psycho-auditive de leur énoncé sonore et déclenche chez les débutants des réactions automatiques d'articulation en rapport avec la langue maternelle. [...] Qui travaille sur l'écrit ne fait plus fonctionner son ouïe ».

Respect de la structure et priorité aux éléments prosodiques. La correction phonétique des sons défailants se fait à partir et au moyen de structures placées en situation de communication qui supposent le respect de la prosodie (accentuation, rythme, intonation) dans laquelle l'enseignant y intégrera l'élément à enseigner/corriger. Tout notre corps est sensible à l'intonation dont l'expression affective a des incidences sur les caractéristiques acoustiques des

sons ce qui s'explique par le fait que « toute manifestation linguistique de type affectif requiert une activité musculaire plus importante des muscles articulatoires » (Harada et Roberge, 2002 : 192). D'où l'importance de son utilisation en classe de correction phonétique et plus particulièrement à la création de contextes optimaux. C'est ainsi qu'en faisant répéter à l'élève une structure syntaxique habillée par une mélodie affective (incertitude, colère, tristesse etc.) on le stimule, on le débloque, on l'empêche de penser à un exercice rigide et ennuyeux fait en classe de langue, c'est alors que la phrase devient situation de communication dépourvue de toute intellectualisation. Plus loin, nous regrouperons les paramètres intonatifs qui mettent en valeur les caractéristiques acoustiques des sons et qui contribuent à leur meilleure perception.

La verbo-tonale présente des avantages par rapport à d'autres méthodes de correction phonétique puisqu'elle ne néglige pas le facteur auditif, l'influence des sons les uns sur les autres, le facteur prosodique, ni ne nuit à la spontanéité de l'expression. Elle insiste donc et, en premier lieu, sur des activités d'écoute insistant sur la perception (activités de repérage/identification et de discrimination) plaçant le son dans un contexte optimal (le son est entouré par des phonèmes qui mettent en valeur les caractéristiques acoustiques du son qui faciliteront sa perception) et, en plus le son est placé dans un contexte prosodique optimal et facilitant (nous aurons l'occasion d'en parler un peu plus loin).

II. Processus de correction par la verbo-tonale

- **Partir de la faute** : C'est une étape très importante qui exige de la part de l'enseignant une grande attention à la production fautive de l'apprenant car son oreille risque de s'habituer aux fautes répétées par ses élèves. L'enseignant doit être capable de diagnostiquer l'erreur et d'apprécier correctement la reproduction de l'apprenant en comparant l'émission fautive de l'élève au modèle. De cette comparaison, l'enseignant relèvera le type de l'erreur, à savoir les caractéristiques acoustiques qui font défaut. Il ne s'agit pas d'intervenir sur la production fautive de l'apprenant en lui demandant de répéter le modèle correcte du son. Autant de fois que nous lui demandions de produire le son [y] dans le mot *mur*, par exemple) autant de fois il répétera le son fautif [u], prononçant **mour* tout simplement parce qu'il n'entend pas la différence. Le système phonologique de sa langue maternelle n'ayant pas le son [y], il entend et par conséquent il prononce à travers le crible phonologique de sa langue maternelle et produit en utilisant un son qui se rapproche le plus du son de la langue étrangère, à savoir [u] ou [i]. On dit alors que l'apprenant est phonologiquement sourd au son. Pour diagnostiquer le type de l'erreur, il n'est pas nécessaire que l'enseignant connaisse le système phonologique de son élève. L'essentiel réside dans le fait qu'il sache apprécier où se situe l'erreur de sorte qu'il intervienne sur les caractéristiques défailtantes du son en proposant une audition dirigée et fondée sur un contexte qui permettra que l'oreille de l'apprenant capte et distingue correctement le son demandé. Selon la terminologie verbo-tonale un son est défini sur deux axes :
 - ♦ **L'axe clair-sombre** qui a trait au timbre (fréquences hautes-basses), son aigu (clair) – grave (sombre)
 - ♦ **L'axe de la tension** qui correspond à la tonicité musculaire nécessaire à la production des sons de la parole, son tendu – grave relâché.

Ces deux axes déterminent les caractéristiques acoustiques des sons. L'enseignant doit

donc pouvoir apprécier sur quel axe se situe l'erreur et sur quel axe se situe le modèle de façon à diriger l'apprenant vers les caractéristiques du modèle. Par exemple et en nous référant à l'erreur proposée par notre titre, si nos élèves prononcent [Œ] au lieu de [Ë] c'est qu'ils perçoivent une voyelle grave et relâchée alors qu'ils auraient dû percevoir une voyelle aiguë et un peu moins relâchée (+ tendue). En d'autres termes, l'apprenant ne peut pas capter ni reproduire les caractéristiques aiguë et tendue de la voyelle [Ë]. Une fois le type de l'erreur diagnostiqué, nous devons canaliser l'oreille de l'apprenant vers les caractéristiques du son modèle. Pour que l'apprenant apprenne à saisir les caractéristiques aiguë et tendue de la voyelle [Ë], il faudra inclure cette dernière dans un contexte prosodique et phonémique tel, qui mette en valeur les caractéristiques aiguë et tendue de la voyelle [Ë].

- **Avoir de la patience :** Un travail de rééducation de l'oreille n'est pas un travail aux résultats rapides et immédiats. Surtout après l'âge critique (8-10 ans) où le crible phonologique de la langue maternelle contribue à la surdité phonologique de l'apprenant, le reconditionnement aux sonorités de la langue étrangère demande du temps et de la patience. L'apprenant ne peut pas du jour au lendemain perdre les mauvaises habitudes articulatoires, apprécier correctement le son et se mettre à percevoir et à produire correctement d'autant plus que cette maturation du nouveau système phonologique se réalise par approximations articulatoires successives sous le contrôle de l'audition qui, elle, se réalise en synthèse. Dans ce sens, on commence par proposer (voire faire répéter) les structures modèles incluant les sons à acquérir en insistant d'abord sur la reproduction correcte de l'intonation de la structure, ensuite on surveille la réalisation des sons qu'on a au préalable placés dans un entourage optimal en guettant toujours des écarts éventuels et enfin on procède à la correction phonétique qui ne fera l'objet d'étude d'une seule séance mais qui sera étalée sur plusieurs séances. Ce que notre expérience a montré et qui appuie de cette façon la procédure de la verbo-tonale c'est que l'apprenant n'arrive pas à reproduire correctement le modèle phonémique et/ou prosodique, si le conditionnement de discrimination auditive n'a pas au préalable abouti, cet aboutissement étant également le résultat d'un travail long et persévérant. Cette preuve de patience que doit montrer l'enseignant/r educateur de la parole phonétique est présentée de façon très réaliste par Renard (1972 : 72), qui dit que « la méthode verbo-tonale ne peut être adoptée que par des professeurs patients [...] n'enseignant pas à des élèves pressés [...] ou dont les parents le sont. ».
- **Travailler en individuel dans un milieu collectif : la classe de langue :** L'enseignant procède à la correction phonétique individuellement même si l'erreur peut être commune à plusieurs élèves. Le diagnostique de l'erreur, l'écart de production par rapport au modèle et la reproduction corrective du modèle ne peuvent être perçus par l'enseignant, ni ne peuvent se faire, que par un travail individuel et en face à face.   la question qui se poserait « mais que fera-t-on des autres élèves alors qu'on travaille avec un seul à la fois ? » les spécialistes répondent que le temps d'écoute passive (c'est-à-dire le temps pendant lequel les élèves écoulent les reproductions individuelles de leurs camarades) n'est pas en fait si passif puisque pendant ce temps là l'élève

inconsciemment participe au travail correctif, un travail inconscient qui favorise le conditionnement de toute la classe aux sons et patrons intonatifs de la langue cible. La correction d'un son s'accomplit sur la base de trois procédés qui peuvent se combiner entre eux : **le recours à la prosodie**, on insiste sur l'accentuation, le rythme et l'intonation, **les contextes facilitants**, les sons par leurs caractéristiques s'influencent les uns les autres et **la prononciation nuancée (déformée)** qui consiste à déformer un son en allant dans le sens inverse de la faute, l'effet de contraste favorisant une prise de conscience de la faute. Elle peut être utilisée sur les deux axes pour les voyelles et sur celui de la tension pour certaines consonnes. De ces trois procédés, les deux premiers sont ceux qui sont le plus utilisés.

- **Recours à la prosodie** : Si l'on veut se servir de l'accentuation, du rythme et de l'intonation pour optimiser les caractéristiques du son de façon qu'il soit le mieux perçu (activité de discrimination) et reproduit (activité de répétition), l'enseignant doit connaître les paramètres suivants afin de les utiliser en fonction de la caractéristique qu'il veut renforcer.

Fin d'intonation montante et départ d'intonation descendante, la voyelle est perçue :

+ aiguë + tendue

Fin d'intonation descendante, départ d'intonation montante, la voyelle est perçue :

+ grave + relâchée

Syllabe accentuée fin de Groupe Rythmique, la voyelle est perçue :

+ aiguë + tendue

Syllabe non accentuée, la voyelle est perçue :

– aiguë (+ grave) – tendue

- **Contextes facilitants** : Si l'on veut encadrer le son à corriger par des **consonnes** ayant les mêmes caractéristiques que lui, de façon à le rendre plus perceptible par l'oreille de l'apprenant il faut connaître que sur l'**axe de la tension**

Une consonne à l'initiale et la syllabe : C + tendue

Une consonne en fin de syllabe : C – tendue

Les occlusives sont plus tendues que les fricatives (constrictives)

Les consonnes antérieures : + tendues

Les consonnes postérieures : – tendues

Les sourdes + tendues

Les sonores – tendues

Les nasales encore – tendues

La tension d'une consonne décroît de la consonne à la semi-consonne correspondante et à la voyelle correspondante. Par exemple :

[ʒ] : tendue

[j] : – tendue

[i] : encore – tendue

Ceci peut être repris schématiquement par le tableau suivant :

Axe de la tension		Occlusives			Constrictives		
Sourdes	p	t	k	f	s	ʃ	
Sonores	b	d	g	v	z	ʒ	
Nasales Sonores	m	n	ɲ				
Semi- consonnes				w		j	
Voyelles				u		i	

(Renard, 2001 : 89)

Toujours au niveau de la tension, pour les **voyelles**, la **tension** décroît des voyelles fermées aux voyelles ouvertes :

Voyelles fermées : + tendues

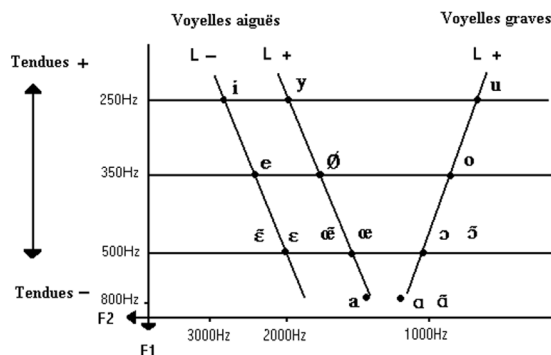
Voyelles ouvertes : - tendues

D'autre part, sur l'**axe clair/sombre** qui caractérise le caractère **aigu** et **grave** du timbre des sons, nous devons savoir pour **les voyelles** que

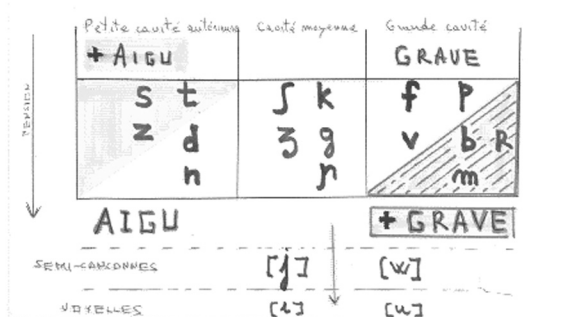
les voyelles antérieures + aiguës

les voyelles postérieures + graves

ce qui est schématisé par le tableau ci-dessous.



<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/phoncours1.html>

Quant aux **consonnes**Les **occlusives**[p] **moyennement grave**[b] **très grave**[k] et [g] **moyennement graves**[t] **aiguë**[d] **moyennement aiguë**Les **fricatives**[f, v, , ʒ] : **moyennement graves**[s, z] : **aiguës**Les **nasales**[m] : **très grave**[ɲ] : **moyennement grave**[n] : **aiguë**Les **liquides**R **très grave**l **aiguë**

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phon/phoncours3.html>

Pour revenir au titre de notre intervention, nos étudiants prononcent [Õ] alors qu'ils auraient dû prononcer [Ë]. Ainsi en termes d'appréciation, l'enseignant se rend compte que l'apprenant perçoit et reproduit un son grave (sombre) et relâché, le [Õ] alors que le son modèle [Ë] à acquérir est **aigu** et **moins relâché**. L'enseignant doit donc reconditionner la perception et la reproduction de l'apprenant en encadrant le son modèle dans un contexte optimal constitué d'un environnement prosodique et phonémique ayant les caractéristiques de la voyelle [Ë]. Autrement dit, on doit habituer l'apprenant à percevoir un son aigu et tendu. En termes de correction, nous choisirons par conséquent, une structure intonative dans laquelle nous placerons la voyelle Ë en fin d'intonation montante et/ou au départ d'intonation descendante puisque dans ce contexte la voyelle est perçue + aiguë et + tendue. Si notre structure est constituée de plusieurs groupes rythmiques, nous veillerons à placer la voyelle en syllabe accentuée et en fin de G. R. puisque dans un tel contexte la voyelle est perçue + aiguë + tendue.

Exemple : Il a acheté du **pain**/ et du **vin**// ? (intonation montante)

Faire précéder la voyelle [Ë] d'une consonne qui soit à l'initiale de la syllabe, puisqu'à cette position la consonne étant +tendue elle a la même caractéristique que la voyelle qu'on veut faire acquérir à l'apprenant. Toujours par rapport à l'axe de la tension, et dans le contexte décrit ci-dessus, si on fait précéder la voyelle d'une consonne occlusive qui est considérée + tendue, comme c'est le cas dans la syllabe **pain** [pË], on obtient plus facilement la caractéristique

tendue que dans la syllabe **vin** [vĩ], où la [v] est une constrictive sonore et par conséquent moins tendue que la [p]. Toutefois, parce que la [v] est une consonne antérieure qui a la caractéristique de tendue, on peut l'utiliser comme contexte facilitant.

Quant à l'axe de l'acuité, on fera précéder la nasale [ĩ] par les constrictives/fricatives [f, v, ʒ, s, z] dont les deux dernières sont encore plus aiguës que les quatre précédentes et par [ɲ, n, l] pour obtenir un contexte optimal quant à la caractéristique de l'acuité.

Toutes ces structures à caractères optimaux peuvent être introduites dans des activités de repérage, de discrimination et de répétition et incluses dans un enseignement correctif visant la perception et/ou la reproduction. En clôturant cet article, nous aimerions rappeler à tous ceux et celles qui voudraient enseigner et/ou corriger la prononciation par la verbo-tonale que cette méthode n'est pas LA solution miracle qui devrait être utilisée plutôt qu'une autre. Elle constitue un outil parmi bien d'autres qui peuvent servir à l'enseignement et/ou la correction de la prononciation mais qui nécessite de la part de l'enseignant un savoir et une technique spécifiques qu'il utilisera une fois que la faute sera détectée et le diagnostic posé. Des qualités dont l'enseignant devra être muni et auxquelles il parviendra par le biais de la formation. C'est dans l'esprit d'une telle formation que nous avons essayé de vous initier à cette méthode et de vous donner le goût d'y approfondir et de vous y exercer. Nous espérons y avoir réussi.

Références bibliographiques

- BILLIÈRES M., 2002, « Le corps en phonétique corrective », in RENARD R., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, éd. De Boeck Université, coll. « PED », 38-70.
- Flenet, 2009 [consulté le 30 septembre 2010], Université de Léon-Phonétique française, Disponible sur : <<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phon/phoncours3.html>>
- HARADA E. et ROBERGE C., 2002, « Un apport incontournable à la phonétique, la tension », in RENARD R., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, éd. De Boeck Université, coll. « PED », 183-199.
- RENARD R., 1971, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, éd. Didier.
- RENARD R., (éd.), 2002, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, éd. De Boeck Université, coll. « PED ».

Notes

- ¹ Présentation de la méthode par Mario Tomé, professeur à l'Université de Léon (Espagne) et administrateur du site Flenet disponible sur : <<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phon/phoncours3.html>>

Les ressources Internet au service de l'enseignement de la prononciation du FLE dans le primaire hellénique

Maro PATÉLI

Université d'Athènes

Christos NIKOU

Enseignement public

Le présent article rapporte le contenu d'un atelier au titre susmentionné, réalisé au sein du 7^e Congrès Panhellénique et International des professeurs de français de formation universitaire, à Athènes, en 2010, intitulé *Communiquer, Échanger, Collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique* et s'inscrit dans le cadre de la formation continue des enseignants de FLE, particulièrement ceux qui enseignent dans le primaire. Il traduit, par ailleurs, notre souci

- de promouvoir l'enseignement de la prononciation et profiter de cette tranche d'âge au-delà de laquelle les mauvaises habitudes articulatoires et prosodiques risquent de se fossiliser,
- de compléter/concrétiser les directives/instructions du Ministère de l'Éducation, de la Formation tout au long de la vie et des Cultes quant à l'enseignement de la compétence phonologique au primaire en proposant aux enseignants les TIC, un outil d'enseignement agréable, efficace et nécessaire,
- d'expliquer son fonctionnement, d'analyser les activités que nous y trouvons et de les inclure dans le processus d'enseignement de la prononciation au primaire.

C'est ainsi que dans le cadre de cet atelier,

- dans un premier temps, nous avons essayé de tracer très brièvement les raisons pour lesquelles les enseignants peuvent et/ou doivent utiliser les TIC pour l'enseignement de la prononciation, en mettant l'accent sur leurs avantages aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants et
- dans un deuxième temps,
 - nous avons présenté des sites qui se prêtent à l'enseignement des faits phonétiques et prosodiques aux élèves des 5^e et 6^e classes du primaire et
 - relevé la typologie des activités qui sont censées être utilisées dans les quatre phases d'enseignement de la prononciation¹.

L'intégration et l'utilisation des TIC en classe de langue se fait de plus en plus sentir, les enseignants

- adoptant de plus en plus l'avis de Chouinard et Karsenti (cité par Matchinda, 2008 : 2), selon lesquels « l'utilisation des TIC favorise une meilleure attitude face aux

apprentissages [...] Les élèves développeraient un sentiment d'accomplissement plus grand face aux tâches scolaires, une plus grande confiance en soi et une plus grande autonomie » et

- exploitant leurs aspects intéressants dans leur enseignement.

Les avantages de l'utilisation des TIC en classe de langue sont connus et ont déjà été l'objet d'étude des didacticiens et didactologues ; en nous fondant sur notre expérience d'enseignant(e) de phonétique nous dirons qu'ils contribuent indubitablement à l'optimisation de l'enseignement de la prononciation par leur côté motivant, autonomisant et utile.

- Pourquoi motivant ? Parce qu'enseigner au moyen des TIC est une forme d'enseignement/apprentissage moins conventionnelle et stéréotypée ; les TIC divertissent et distraient par les couleurs, par la présentation ludique de l'exercice, par les images, la voix et, selon Proscolli (2002 : 110), elles captent et activent l'intérêt de l'apprenant, dédramatisent l'erreur. Les exercices de repérage/discrimination, de répétition/transformation deviennent moins monotones et ennuyeux lorsqu'ils combinent l'image, la couleur, le son, l'implication corporelle et lorsqu'ils invitent l'apprenant à jouer. L'enseignement aussi bien que l'apprentissage deviennent alors distraction. La manipulation des sites est simple et facile pour les élèves du primaire (c'est le concept *plug and play*), ce qui les incite à s'impliquer dans l'acte de leur apprentissage. La motivation, toutefois, ne provient pas uniquement de la présentation du site mais aussi et surtout de l'implication et du rôle de l'enseignant dans la présentation et l'utilisation du site. L'apprenant qui voit son professeur se transformer en compagnon de jeu et jouer avec lui sur la toile est content, se motive et s'implique davantage dans ce qu'il fait ou dans ce que son professeur lui demande de faire. Parfois même il se sent moins stressé puisque l'enseignant et ses directives disparaissent et sont remplacés par la consigne sonore de l'exercice. La motivation, qui de toute façon est une nécessité, un facteur important pour la réussite scolaire, est essentielle pour l'enseignement/ apprentissage de la phonétique qui pourrait par le biais des TIC se transmuter d'une discipline ardue et rébarbative en une discipline attrayante, drôle et facile à enseigner. De la même façon, les exercices structuraux perdent leur caractère ennuyeux et difficile et deviennent jeu et détente. Par ailleurs, par la présentation agréable et ludique de leur typologie (activités fermées), ils permettent à l'apprenant/utilisateur de s'auto-évaluer. Les activités qui se prêtent davantage à l'auto-évaluation sont les activités fermées de discrimination auditive. L'apprenant peut travailler seul et refaire les exercices autant de fois qu'il le désire et toujours en fonction de son score. L'auto-évaluation est une étape décisive dans l'acte d'apprendre mais aussi d'enseigner, à partir du primaire. L'erreur est déculpabilisée et l'apprenant ne se sent jugé que par lui même. Elle est envisagée comme un moyen d'accès à l'optimisation des apprentissages puisqu'elle offre à l'enseignant l'avantage de pouvoir intervenir et améliorer tel ou tel phénomène phonétique. Le feedback (rétroaction) est immédiat avec des exercices autocorrectifs ; on obtient la réponse correcte en temps réel tout en ayant la possibilité de recommencer à l'infini. Mais attention, s'auto-évaluer ne veut pas dire s'auto-corriger. L'apprenant auto-évalue son apprentissage, grâce aux

réponses données par le site, mais c'est à l'enseignant d'intervenir pour le corriger. Les TIC sont également motivantes parce qu'elles créent un climat de classe positif, tant pour les enseignants que, et avant tout, pour les élèves :

- l'interactivité « qui se caractérise par l'influence réciproque que la source d'information et l'utilisateur de cette source peuvent exercer l'un sur l'autre » (Mairesse, 1988 : 103, cité par Damaskou, 2002 : 52). L'apprenant s'implique activement dans le jeu/activité et agit en fonction de la consigne. Parfois même il oublie l'objectif pédagogique de l'activité et joue pour... jouer et s'amuser,
- l'implication physique (cliquer sur la souris, toucher la souris ou l'écran -écran tactile-),
- l'implication psychique (enthousiasme, plaisir, émotion),
- l'image (écran, dessins, photos, émoticônes, smileys etc.),
- le son (enregistrement des sons, des textes, musique).

Cela devient alors une voie d'apprentissage attrayante et nous permet de varier les modes et les moyens d'apprentissage et, par conséquent, autant que faire se peut, améliorer notre enseignement.

- Pourquoi autonomisant ? Parce que cela permet à l'apprenant de pouvoir écouter le modèle proposant le son ou schéma mélodique à l'étude, autant de fois que cela lui paraît nécessaire. L'apprenant peut se connecter depuis chez lui et continuer à travailler en dehors du cadre restreint de la classe. Il peut même se passer de l'enseignant qui se trouve remplacé par la consigne sonore de l'exercice. Il peut choisir son rythme de travail, progresser et apprendre à son gré et selon ses propres besoins/lacunes. Le degré de difficulté des activités variant, l'apprenant peut réaliser celles qui correspondent à son niveau d'apprentissage, ses besoins ou encore aux instructions de ses enseignants. Le choix des activités diffère d'un apprenant à l'autre. De plus, l'autonomie est manifeste dans l'acte de l'évaluation qui à cette tranche d'âge risque de devenir source de blocage si elle ne se fait pas de manière habile par l'enseignant. Les exercices autocorrectifs dédramatisent l'erreur et déculpabilisent la notion de l'évaluation ; ce n'est plus l'enseignant qui évalue mais l'ordinateur (la toile) ce qui renforce les relations enseignant/apprenant (changement du rôle de l'enseignant qui se sert de l'évaluation non plus pour noter mais comme un moyen de guider l'apprentissage, de diagnostiquer les carences phonétiques/phonologiques de ses élèves et réajuster/modifier son enseignement). Selon Anastassiadi et Patéli (2008 : 113), les exercices autocorrectifs par leur aspect attrayant et ludique invitent l'apprenant à s'impliquer activement dans son évaluation, à s'en sentir concerné et à ne plus l'appréhender. Ce changement de mentalité par rapport à l'évaluation contribue à la mise en place d'une réforme de la culture de l'évaluation, une réforme si voulue par les enseignants. Les exercices d'auto-évaluation, selon Noël-Jothy et Sampsonis (2006 : 101), aident les élèves à se former à l'évaluation et par conséquent à une meilleure formation à l'apprentissage dès le plus jeune âge. Le bilan de l'activité (bilan sommatif puisque l'élève voit son score) en fonction du nombre des réponses correctes donne à l'élève une image de son état qui n'est pas loin de la définition de l'évaluation formative. Le résultat de l'effort de l'apprenant n'est pas chiffré par une note mais

consiste en un jugement du genre « je peux ou je ne peux pas faire quelque chose ». L'auto-évaluation donc prônée par les instances éducatives revêt un caractère motivant et autonomisant ce qui contribue à un enseignement/apprentissage de la prononciation plus efficace.

- Pourquoi utile ? Parce que la prononciation (articulation des sons et mélodie de la voix) du modèle est authentique ou se rapproche de l'authentique ce qui permet à l'apprenant de baigner et de s'accoutumer aux sonorités du français standard (exposition de l'apprenant aux sonorités d'un français authentique ou proche de l'authentique). L'écoute répétée du modèle au moyen de l'ordinateur conduit à l'amélioration, voire à la correction, des traits phonétiques et prosodiques au niveau de la perception, qui finissent par être acquis. Par ailleurs, elle propose grand nombre d'activités de discrimination, repérage et répétition que nous ne trouvons pas dans les manuels prévus pour le primaire, du moins pas dans un si grand nombre, prouvant ainsi que l'enseignement de la phonétique continue à être considérée comme le parent pauvre de l'enseignement/apprentissage, difficilement abordable par les enseignants dans leurs pratiques même si l'enseignement de la compétence phonologique est une des premières préoccupations du curriculum du Ministère. En effet, les instructions ministérielles concernant l'enseignement/apprentissage d'une seconde langue étrangère dans le primaire accordent une importance capitale à la compétence phonologique : « sensibilisation et familiarisation avec les codes langagiers de la langue française au niveau surtout de la perception/compréhension, reproduction et production de l'oral » (chapitre *Objectifs*). Dans le chapitre *Objectifs spécifiques*, le premier objectif à atteindre par les élèves est « de se familiariser avec le système phonétique du français et de discriminer les phonèmes en tant qu'éléments des mots, promouvant parallèlement le développement de la prononciation et de l'intonation » afin qu'ils « développent des compétences phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques, compatibles au niveau le plus élémentaire de perception et production de la parole, en vue d'une acquisition graduelle des compétences communicatives » (*Programme d'études de l'Institut Pédagogique*, 2006 : 1437) Pour la matérialisation de ces objectifs, l'Institut Pédagogique, propose à titre d'exemple des outils et une typologie d'activités, par exemple des exercices de prononciation, d'intonation, des exercices de répétition de mots isolés ou de courtes phrases à travers lesquelles l'élève apprend à discriminer des mots de la langue-cible, des jeux de rôle, l'écoute et la narration de contes et d'histoires, l'écoute de chansons, de rimes. Malheureusement, ce que nous constatons c'est que ces outils et activités ne figurent pas de manière cohérente dans les manuels de français agréés par le Ministère prévus pour le primaire, ni ne sont inclus dans un enseignement structuré de la prononciation, adapté au public du primaire et à ses besoins. Ainsi, un professeur soucieux de la qualité de son enseignement et voulant respecter les instructions ministérielles se voit obligé de recourir à d'autres moyens, afin de combler cette lacune. Dans ce sens, les TIC sont un précieux outil pour l'application des directives du Ministère remplaçant ou complétant et enrichissant les manuels prévus pour cette tranche d'âge et ce niveau. Et c'est à ce titre que nous allons

procéder à la description et à la critique des sites qui suivent et que nous considérons utilisables à l'enseignement de la prononciation. Ils ne sont pas nombreux et les critères selon lesquels nous les avons choisis sont la conformité aux objectifs fixés par le Ministère pour l'enseignement de la prononciation au primaire, l'adéquation de la typologie des activités proposées par le site aux phases d'enseignement de la prononciation ainsi que le fait que les activités varient en fonction du degré de leur difficulté.

Description et critiques des sites

Les sites que nous allons traiter contiennent des fichiers audio/vidéo, sont gratuits, faciles à télécharger, et les élèves peuvent y naviguer facilement. Pour les non initiés, et jusqu'à ce qu'ils le deviennent, l'enseignant pourrait puiser, choisir les activités qui correspondent aux objectifs du cours et au niveau des apprenants, et ensuite les classer dans un fichier Word afin de rendre l'accès plus facile pour l'apprenant (un simple clic avec la souris renvoie au lien hypertexte de notre choix).

La recherche que nous avons effectuée a révélé que le nombre de sites destinés à l'entraînement à la phonétique est limité par rapport à celui des sites pour le lexique ou la grammaire. La présentation ci-dessous du contenu de certains d'entre eux ainsi que leur commentaire peuvent les rendre utiles aux enseignants qui pourront ainsi, s'ils le désirent, les intégrer de façon pertinente dans leurs pratiques de classe.

- <http://phonetique.free.fr>



Ce site, riche en exercices de discrimination auditive, peut être utilisé et exploité par des élèves du primaire. Ce site-portal est un exerciceur (collection d'exercices pédagogiques autocorrectifs accompagnés tous de leur extrait sonore). L'ensemble est ludicoéducatif et agréable à exécuter.

Sur la page d'accueil, la barre avec les rubriques donne un bref aperçu de ce que nous pouvons découvrir dans le site et oriente la navigation qui est dictée et facilitée par un mode d'emploi pour les apprenants et les professeurs de français. Le site est réparti en sept rubriques.

La rubrique « Liens » est divisée en deux parties : la partie « Pratique » et la partie « Théorie » comportant respectivement une sitographie qui permet aux enseignants d'aller plus loin dans le choix d'activités de phonétique, de puiser un savoir théorique en phonétique ou de se le rappeler. Les parties « Contact » et « Forums » nous donnent des informations générales sur les auteurs du site, l'occasion de découvrir le site et d'échanger des messages et des activités avec d'autres enseignants. Dans la rubrique « Alphabet », il y a deux sections :

- La section « Alphabet » a pour fonction une sensibilisation à l'alphabet orthographique du français par des exercices de repérage et de production. La partie « Présentation » dans cette même section, peut nous aider pour une phase ultérieure, autre que la perception/discrimination/audition, une phase de phonie-graphie, pour travailler le son et sa correspondance graphique.
- La section « A.P.I. » de la même rubrique présente les sons vocaliques et consonantiques et leur correspondance graphique ; elle permet à l'apprenant qui ont appris l'alphabet orthographique de s'initier à l'alphabet phonétique et aux différences qui existent entre la phonie et la graphie. Les élèves écoutent les sons et apprennent à reconnaître le symbole phonétique et sa représentation graphique.

La rubrique *Phonèmes* relève de la phonétique articulatoire et elle est subdivisée en trois sous parties : les voyelles, les consonnes, les semi-voyelles. Nous pouvons faire les activités proposées au fur et à mesure que l'on avance dans notre enseignement, toujours en respectant et en complétant notre manuel prescrit par le Ministère et dans un souci de diversifier nos cours en nous appuyant sur des outils/techniques motivants comme la Toile et surtout en suivant une progression en spirale (en revenant sur certains phénomènes afin d'atteindre leur appropriation). Le choix des exercices est tributaire du degré de leur difficulté. Dans la partie « Voyelles » et pour les besoins du public du primaire, il est conseillé de s'attarder sur les exercices de discrimination auditive, puisque, au niveau débutant, il importe de « s'assurer que les apprenants atteignent un haut degré de maîtrise en discrimination » (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 52).

La rubrique *Autres* relève de la phonétique suprasegmentale et traite les liaisons, les syllabes et l'intonation. Nous y trouvons des activités de discrimination de phrases interrogatives et affirmatives associées aux patrons intonatifs et aux courbes mélodiques respectifs. Dans la consigne de ces exercices, le site nous donne l'image des courbes mélodiques qui peuvent être imitées par les élèves aidés par la gestualité du professeur, dans une phase de répétition.

La rubrique *Virelangues*, propose de courtes phrases généralement difficiles à articuler qui incluent des phonèmes qui s'opposent généralement phonologiquement. Les virelangues illustrées d'images peuvent être utilisées dans une phase de fixation/répétition ; c'est donc un outil qui permet la reproduction ; en les reproduisant, les apprenants travaillent en synthèse les éléments segmentaux et suprasegmentaux du français l'articulation, l'accentuation, le rythme et l'intonation.

La rubrique *Virelangues* mise à part, dans les deux autres rubriques, les activités proposées sont des activités fermées de discrimination auditive dont l'ordre correspond à une progression de la difficulté. La typologie est la suivante : la première série d'exercices de discrimination auditive (discrimination auditive 1) est de type « différent/identique » et toujours centrée sur des oppositions phonologiques du français. La deuxième série (discrimination auditive 2)

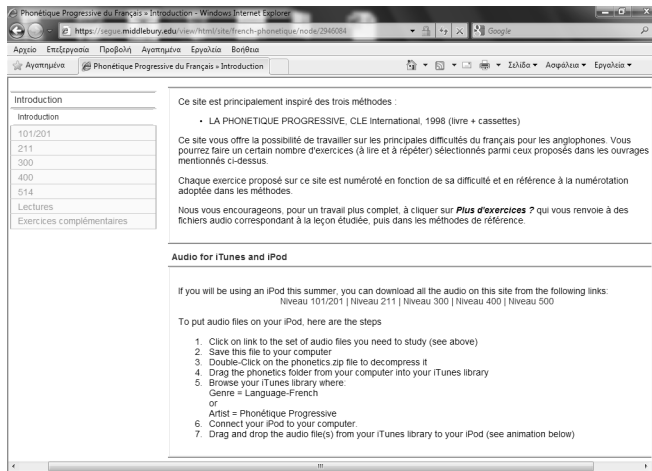
oppose les deux sons en nous donnant aussi leur transcription phonétique. La troisième série (discrimination auditive 3) est de type « combien de fois vous entendez tel ou tel son dans une phrase » alors que la quatrième série (discrimination auditive 4 ou discrimination auditive avec écrit) comprend des exercices de phonie -graphie par paires minimales. Il en va de même pour les consonnes avec deux séries d'exercices qu'on ne trouve pas dans la section « voyelles » : une série d'exercices de production écrite qui nous invite à compléter une phrase avec la consonne que l'on entend et une série d'exercices de repérage graphique sur les sons [k] et [s] où il faut cliquer sur les lettres qui correspondent au son traité. Il s'agit d'une typologie d'activités qui permet à l'apprenant de conceptualiser les graphèmes qui correspondent aux sons écoutés (phase de conceptualisation) et par la suite de fixer (phase de fixation/systématisation) la correspondance son/graphie.

Les jeux qui closent les exercices de discrimination auditive sont motivants puisqu'à caractère ludique. Pour les voyelles, les jeux sont : le jeu de la secrétaire où les élèves s'impliquent activement en prenant la place de la secrétaire, le jeu du pêcheur, le jeu des moutons et le jeu du transport. Ce sont des activités qui viennent après les exercices de discrimination auditive qui associent perception et production et qui permettent à l'apprenant de fixer/systématiser la correspondance son-graphie tout en continuant un travail de fixation sur la bonne perception du/des sons à l'étude. Pour les consonnes, trois jeux s'ajoutent à ceux mentionnés ci-dessus : le jeu de la sarbacane, le jeu du labyrinthe et le jeu de l'oie. La même typologie d'exercices et de jeux est aussi utilisée pour les semi-voyelles. Les jeux sont donc utilisés dans une phase de fixation et concluent chaque séquence d'une manière ludique ce qui s'avère très motivant pour les élèves du primaire.

Les activités ludiques ont pour fonction d'éveiller l'intérêt et de susciter la motivation des enfants pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette motivation se situe sur le plan du plaisir (j'apprends pour m'amuser en jouant seul et/ou avec d'autres), sur le plan affectif (j'apprends pour faire plaisir à quelqu'un, pour lui montrer mes capacités, pour qu'il soit fier de moi) ou sur le plan projectif (j'apprends pour réussir dans la vie, faire des études en France ou trouver plus facilement du travail dans l'avenir (Anastassiadi et Patéli, 2008 : 77).

Ce qu'il faut mentionner, voire rappeler, c'est que toutes les activités de discrimination auditive peuvent être utilisées, soit dans une phase d'intégration auditive (phase de conceptualisation du phénomène phonétique) si l'objectif pédagogique est de rendre l'apprenant capable de distinguer les faits segmentaux et suprasegmentaux au niveau de la perception, soit dans une phase de fixation/systématisation si l'objectif est leur acquisition. Il en est de même pour les jeux qui peuvent être utilisés soit dans une phase conceptualisation soit dans une phase de fixation.

- <https://segue.middlebury.edu/view/html/site/french-phonetique>



La structuration du site proposé est inspirée de la méthode *La Phonétique progressive du français* (niveaux débutant, intermédiaire, avancé) et offre des exercices appartenant à des sections numérotées qui croissent en difficulté. Le contenu des exercices va de simples mots à des phrases plus ou moins courtes. Le logiciel audio *Quick Time* est indispensable pour accéder aux enregistrements.

Ce site, conçu purement pour une phase de fixation des faits phonétiques et prosodiques du français puisqu'il propose des exercices de répétition, est réparti sur 5 sections numérotées (« 101/201 », « 211 », « 300 », « 400 », « 514 ») et sur deux sections intitulées « Lectures » et « Exercices complémentaires ».

Les exercices des cinq premières sections peuvent être intégrés dans une phase de répétition/transformation pour travailler la prosodie, la prononciation des consonnes finales, le système vocalique, les voyelles nasales et la dénasalisation. Le degré de difficulté croît de la section 101 à la section 514.

Tous ces exercices de répétition qui, au départ, servent à fixer le phénomène phonétique, peuvent, par ailleurs, aider les enseignants à diagnostiquer des erreurs éventuelles de prononciation qui perdurent malgré le travail déjà élaboré. Les élèves répètent les séquences, l'enseignant repère l'erreur commise, et les renvoie à des exercices de discrimination proposés dans le site décrit précédemment (*phonetique.free.fr*) afin de les aider à prononcer correctement tel ou tel son. Ainsi, la phase de fixation qui clôt en principe l'enseignement de la prononciation, devient le point de départ à un enseignement correctif qui est facilité par l'Internet offrant à l'enseignant un outil de remédiation immédiate.

Ce site est considéré comme un site assez complet et riche pour l'enseignement de la prononciation surtout pour une phase de fixation.

Dans la section « Lectures », les élèves lisent/reproduisent des textes qu'ils ont auparavant écouté et qu'ils peuvent enregistrer (à l'aide d'un microphone et du logiciel *Audacity*). Ensuite, ils ont la possibilité de comparer leur enregistrement avec le document sonore du site. Ces exercices sont utilisés dans une phase de fixation et constituent une démarche assez motivante

puisque l'élève peut écouter sa voix. Au moyen de ces textes les élèves s'entraînent aux faits segmentaux et suprasegmentaux.

La section « Exercices complémentaires », comme son nom l'indique, complète et enrichit les activités proposées dans les sections précédentes au moyen des activités de discrimination auditive (phase de sensibilisation) et de répétition (phase de fixation/systématisation).

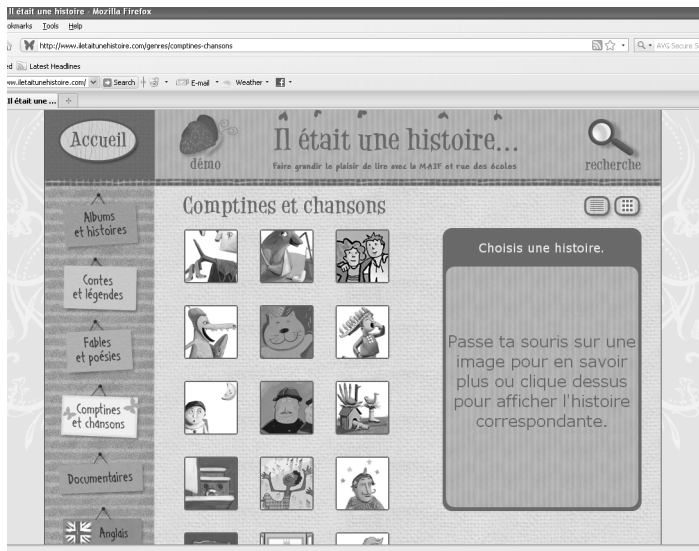
- <http://dispourquoi papa.free.fr/comptine.htm>



Ce site propose des comptines par ordre alphabétique avec fichiers audio qui s'affichent lorsqu'on charge la page. Il suffit de cliquer sur la comptine de notre choix pour l'écouter : le symbole du haut-parleur à droite de la comptine signifie que la comptine est accompagnée de musique. Ce site, le grand nombre des comptines offertes mis à part, nous propose un logiciel gratuit (*Karafun*), en bas de la page d'accueil, pour faire du karaoké dans la classe de FLE.

Les comptines, à part le caractère (inter)culturel – voir « il était un petit navire » –, peuvent s'avérer ludiques et être intégrés dans toutes les phases selon l'objectif du cours : elles peuvent être écoutées dans une phase de sensibilisation et d'intégration auditive « qui a pour objectif de développer la capacité de l'apprenant à percevoir les sons et les profils prosodiques du français ou encore les traits pertinents de tension, acuité, labialisation indispensables à la reconnaissance et par la suite à la production des sons du français » (Patéli, 2002 : 63), ou elles peuvent être répétées dans une phase de systématisation/fixation (chanter en essayant de respecter le rythme, par exemple). Les comptines répondent aux besoins fondamentaux de l'enfant : jouer, chanter, répéter. Autrement dit, il s'agit d'activités qui répondent au besoin de l'épanouissement affectif car « les facteurs affectifs influencent les résultats d'apprentissage » (Proscollì, 2006 : 32). Après la fixation, les enfants continuent à chanter, ils reproduisent en imitant le modèle et à l'aide du karaoké ils sont impliqués activement et agréablement dans une phase de reproduction.

- <http://www.iletaitunehistoire.com/genres/comptines-chansons>



En passant la souris sur les carreaux avec les différents dessins de la page qui s'affiche lorsqu'on clique sur le lien ci-dessus, nous pouvons entrer dans la comptine choisie. En cliquant sur le haut-parleur de la page de la comptine on peut écouter la comptine et la lire à l'aide du support écrit qui l'accompagne. La nouveauté du site est qu'il y a des textes audio, textes d'animation et des karaokés pour chaque comptine auxquels nous n'avons accès qu'en créant un compte. C'est un site qui nous donne du matériel pour un travail de fixation s'il s'agit de faire répéter/chanter ou lire les élèves mais qui nous permet de construire nos propres activités de sensibilisation d'intégration auditive.

Sans doute, les sites que nous venons de découvrir avec vous ne sont-ils pas les seuls qui traitent de la phonétique mais ce sont ceux qui se prêtent le mieux à l'enseignement de la prononciation, au public visé (élèves du primaire) puisque riches en activités, moins théoriques et faciles à gérer. Les sites n'offrent pas la démarche d'un enseignement de la prononciation sur objectifs ni ne sont des recettes d'enseignement toutes faites. À ce titre, ils ne peuvent pas remplacer l'enseignant. Ces sites électroniques sont l'outil entre les mains de l'enseignant qui sait l'utiliser, y puiser les activités qui répondent aux objectifs du cours et qui enrichissent son enseignement sur la prononciation et surtout les manuels prescrits par le Ministère.

Références bibliographiques

ANASTASSIADI M.-C. et PATÉLI M., 2008, *Enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'école primaire : Pratiques de classe*, Patras, éd. EAP, Unité 4.

CHAMPAGNE-MUZAR C. et BOURDAGES J., 1998, *Le point sur la phonétique*, Paris, éd. Clé International, coll. « Didactique des langues étrangères ».

DAMASKOU M., 2002, *L'introduction de l'ordinateur au sein de la classe de FLE*, Patras, éd. EAP, Unité 2.

- MATCHINDA B., 2008, [consulté le 28 septembre 2010], « Les TIC, l'apprentissage et la motivation des filles et des garçons au secondaire au Cameroun », in TOURE K., TCHOMBE T.M.S. et KARSENTI T., *ICT and changing Mindsets in Education*, Bamenda, Cameroun [en ligne], MALI : ROCARE/ERNWACA : *Educational Research Network for West and Central Africa* (Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation), disponible sur :
< <http://www.rocare.org/ChangingMindsets/pdf/ch14-ICTandChangingMindset.pdf> >
- NOËL-JOTHY F. & SAMPSONIS B., 2006, *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Vanves, Hachette, coll. « Français langue étrangère ».
- PATÉLI M., 2002, *Didactique de la phonétique*, Patras, éd. EAP, Unité 2.
- PATÉLI M., 2006, « Fiche pédagogique-phonétique », *Contact+*, N° 35 (septembre-octobre-novembre), 62-64.
- PATÉLI M., 2007, « L'enseignement de la phonétique au primaire : stratégies et techniques », in PROSCOLLI A. et FORAKIS K., *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques*, *Actes de la Journée d'étude du 21 octobre 2006*, Athènes, éd. Presses de l'Université d'Athènes, 89-102.
- PROSCOLLI A., 2002, « Stratégies d'apprentissage et utilisation des nouvelles technologies », in PROSCOLLI A., *Médiation des savoirs et des cultures. Quelles perspectives pour les Nouvelles Technologies ? (Actes du colloque international)*, Athènes, éd. Presses de l'Université d'Athènes, 95-115.
- PROSCOLLI A., 2006, « Apprendre le flé à l'école primaire : de l'épanouissement affectif au développement cognitif », in PROSCOLLI A. et FORAKIS K., *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques*, *Actes de la Journée d'étude du 21 octobre 2006*, Athènes, éd. Presses de l'Université d'Athènes, 29-60.
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ [INSTITUT PÉDAGOGIQUE], *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας Ε'και Στ' Δημοτικού Σχολείου* [Programme d'études pour l'enseignement/apprentissage du français en 5^e et 6^e années du primaire] ; [en ligne], Athènes, Institut Pédagogique (publié dans le JO N°119 du 2 février 2006), [consulté le 1^{er} octobre 2010], disponible sur :
< http://www.pi-schools.gr/lessons/french/APS_dimotiko.pdf >

Note

¹ Pour ce qui est des phases d'enseignement de la prononciation, se reporter à notre fiche pédagogique-phonétique (Patéli, 2006).

La Révolution française en musique : un opéra-rock en classe de français

Despina PROVATA
Université d'Athènes

La Révolution Française est un sujet difficile à enseigner qui dépasse, bien évidemment les objectifs d'une classe de langue. Mais, elle est parfois suggérée dans les manuels scolaires lorsqu'il s'agit, dans une approche interculturelle, d'expliquer aux apprenants ce que l'on fête le 14 juillet ou de leur dévoiler le symbolisme que porte le drapeau tricolore. Il est d'autant plus difficile de motiver les élèves face à un événement qui s'est produit il y a 200 ans et dont ils ne voient pas le rapport avec le présent.

Or, le présent est ancré dans la connaissance du passé et le passé, de son côté, peut servir à une réflexion fructueuse sur le présent. C'est la raison pour laquelle on devrait encourager les élèves à se pencher sur l'histoire ; l'étude de la Révolution française peut justement servir ce but. Car la Révolution française est un fait historique majeur, non seulement pour la France mais pour la constitution de l'identité européenne elle-même. Elle est encore plus significative pour la Grèce qui reconnaît dans cet événement l'origine de sa propre Insurrection, tant les idées de la Révolution française ont alimenté la fermentation idéologique qui aboutit à la constitution du jeune état grec et à la cristallisation de la conscience nationale¹.

À cette fin, outre les supports pédagogiques traditionnels, l'enseignant pourrait exploiter un opéra-rock de Claude-Michel Schönberg et Raymond Jeannot (musique) et d'Alain Boublil et Jean-Marc Rivière (textes), intitulé *La Révolution Française*, créé en octobre 1973 et présenté au Palais des Sports à Paris². L'œuvre est tissée autour d'une histoire d'amour qui naît au milieu du contexte historique qui va de la convocation des États Généraux, le 5 mai 1789, à l'an II de la République (1794). Elle raconte la Révolution par une combinaison réussie du texte, de la musique, du chant et de l'image. Par définition, donc, cette œuvre rassemble des éléments susceptibles d'attirer l'attention des adolescents : une histoire d'amour, et de la musique.

Charles Gauthier, fils de boutiquier de la célèbre rue Quincampoix³, député du Tiers État aux États Généraux, est amoureux d'Isabelle de Montmorency, d'origine noble qui, après la chute de la royauté en août 1792, se voit contrainte de prendre la route de l'émigration. Mais elle reviendra, au péril de sa vie, pour revoir Charles qui, tombé en disgrâce pendant la Terreur, est emprisonné à la Conciergerie. Entre ces deux scènes larmoyantes, c'est toute l'histoire de la Révolution qui se dessine avec ses idées, ses émotions, ses excès et ses protagonistes.

Cet opéra-rock, le premier du genre en France, s'inscrit dans la tradition de Broadway qui avait précédemment donné au public, avec grand succès, *Hair* (1967) et *Jesus Christ Superstar* (1971). Il arrive après le festival de Woodstock, en 1969, qui a libéré la création musicale et changé l'histoire du rock. Ainsi, la *Révolution française*, fait preuve d'une grande liberté dans

le style musical adopté. Car elle combine la musique rock des années '70, à des sons de folk, de jazz, de blues et de métal mais aussi à des airs musicaux typiquement français. Le style musical s'adapte, d'ailleurs, chaque fois aux scènes historiques évoquées ; il va du pur rock, pour représenter l'abolition des privilèges la nuit du 4 août, à la merveilleuse orchestration lyrique pour Marie-Antoinette qui salue « la dernière étoile » de son « dernier matin ». De la même manière, revivent à travers d'entraînantes mélodies, les célèbres personnages de la Révolution (Talleyrand, Danton, Napoléon, Louis XIV, Marat, Robespierre etc.).

Si cette œuvre est remarquable pour la nouveauté qu'elle apporte à l'histoire de la musique française, elle attire également notre attention pour le livret qui l'accompagne. Réalisé en forme de bande dessinée, il illustre les grands moments de la Révolution Française. L'histoire commence avec l'ouverture des États Généraux à Versailles, le 5 mai 1789, et se poursuit avec la chute de la Bastille où l'on voit Isabelle de Montmorency chercher dans la foule l'homme qu'elle aime. Se succèdent la nuit du 4 août et l'abolition des privilèges, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, la marche des femmes à Versailles et la fête de la Fédération (14 juillet 1790). La proclamation de la patrie en danger et la chute de la royauté, le 10 août 1792, achèvent la première phase de la Révolution. La proclamation de la République (21 septembre 1792) inaugure la deuxième phase de la Révolution évoquée à travers les scènes du procès du roi, du soulèvement des Chouans, de l'assassinat de Marat et de la Terreur. À la dernière scène de la bande dessinée, alors que Robespierre préside la fête de l'Être suprême, Charles Gauthier, victime de la Terreur, attend son sort à la Conciergerie.

Ce spectacle musical revisite, ainsi, ces scènes d'histoire en chansons et réussit à restituer les événements à travers les personnages fictifs de Charles Gauthier et Isabelle de Montmorency. Œuvre de vulgarisation, donc, elle réussit, cependant, à donner l'essentiel de la Révolution d'une manière ludique et humoristique. L'humour, est en effet présent dans l'œuvre, par exemple dans la scène où Madame Sans-gêne lave le linge de Bonaparte et dans celle où Marat, dans son bain, reçoit la visite de Charlotte Corday, convaincu qu'elle était venue pour le séduire avant qu'elle ne sorte le poignard pour lui enlever la vie.

La Révolution française présente une dimension pédagogique qui permet son exploitation en classe de FLE dans une double perspective, interculturelle et interdisciplinaire⁴. Au fait, c'est tout un projet pédagogique qui peut être envisagé autour de cette œuvre. Les bienfaits et l'efficacité de la pédagogie du projet ont souvent préoccupé les didacticiens⁵ et ont, par ailleurs, suscité des hypothèses de travail sur son exploitation au collège public grec (Mavromara-Lazaridou, 2009 : 33-39 ; Fotiadou, 2003 : 51-54). Tout en rendant l'élève plus responsable, plus autonome et plus actif dans son apprentissage, le projet permet de le doter de connaissances plus efficaces. Affronté à l'expérience enrichissante et créative d'un projet de classe, l'élève réussit à améliorer ses compétences orales et écrites alors que, sur le plan socio-affectif, il éprouve du plaisir pour le processus même de l'apprentissage. En plus, dans le cas l'un projet envisagé autour d'un sujet historique comme la Révolution française, on ajouterait aux gains de l'élève les connaissances historiques. En outre, cette œuvre, par sa thématique, mais aussi par son caractère qui combine le texte, la musique et l'image, se prête à une approche interdisciplinaire permettant à des enseignants de différentes disciplines de travailler ensemble et de coopérer en vue d'un objectif commun. Projet collectif de longue haleine, il nécessite, donc, la bonne collaboration et la coordination efficace des enseignants de français, d'histoire, d'éducation civique, de musique mais aussi, selon l'étendue que l'on veut lui attribuer, des professeurs d'anglais et d'éducation théâtrale.

Étant donné que les élèves grecs du secondaire abordent la Révolution française sans approfondir, il faudrait, avant l'étude de l'œuvre, les familiariser avec les faits dans un cours d'histoire, les aider à comprendre la signification des événements politiques majeurs et identifier leurs protagonistes. Ce qui présente une grande difficulté aux apprenants, c'est de mettre en ordre ce flot d'événements qui surviennent entre 1789 et 1794, l'année de la chute de Robespierre. Les aborder, donc, en ayant comme fil conducteur les péripéties de Charles Gauthier et d'Isabelle de Monmorency, permettrait de mieux saisir la succession des moments qui font l'histoire de la Révolution. Dans cette œuvre, le fait historique est associé au détail humain ce qui produit l'effet de réel indispensable, selon Barthes, pour créer « l'illusion référentielle ». La vérification des acquisitions des élèves quant à l'histoire proprement dite, pourrait se faire à l'aide d'un simple questionnaire. Par exemple:

1. En 1789, le roi de France est :	
a. Louis XIV	<input type="checkbox"/>
b. Louis XVI	<input type="checkbox"/>
c. Louis XVIII	<input type="checkbox"/>
2. Le 14 juillet, c'est :	
a. la mort du roi	<input type="checkbox"/>
b. la prise de la Bastille	<input type="checkbox"/>
c. la bataille de Valmy	<input type="checkbox"/>
3. Combien y a-t-il d'ordres sous l'Ancien Régime ?	
a. deux	<input type="checkbox"/>
b. trois	<input type="checkbox"/>
c. quatre	<input type="checkbox"/>
4. L'accusateur public du Tribunal Révolutionnaire est :	
a. Sieyès	<input type="checkbox"/>
b. Couthon	<input type="checkbox"/>
c. Fouquier-Tinville	<input type="checkbox"/>
5. Charlotte Corday a assassiné :	
a. Danton	<input type="checkbox"/>
b. Marat	<input type="checkbox"/>
c. Robespierre	<input type="checkbox"/>

On pourrait, en outre, leur proposer comme activité d'élaborer des biographies succinctes des chefs de la Révolution, qu'ils retrouveront par la suite dans l'opéra-rock.

La physionomie de cette œuvre est aussi un terrain à exploiter, car, comme toute création, elle porte les signes des circonstances culturelles, mais aussi politiques et sociales, dans lesquelles elle a été créée. Relevons le petit clin d'œil fait à l'actualité de l'époque dans la bande dessinée: les représentants du Tiers-État, contestataires de l'ordre établi sous l'Ancien

Régime, sont habillés en style des années '70. C'est le style vestimentaire de la génération de mai 68, qui a mené sa propre révolution face aux valeurs traditionnelles et qui a, elle aussi, contesté, d'une manière différente, l'ordre établi de son époque.



Pour permettre aux élèves de mieux comprendre l'intrigue, de reconnaître les faits historiques qui la composent, les personnages et leurs idées, il faudrait écouter l'œuvre en classe en observant parallèlement la bande dessinée. Cette démarche, non seulement rend l'œuvre plus attractive pour le jeune public, mais facilite la compréhension car l'iconographie du livret, par les détails qu'elle offre, complète les faits historiques évoqués. Pour ne citer qu'un exemple, observons la scène des États Généraux : le geste du curé qui serre la main à l'un des représentants du Tiers, présage la constitution de l'Assemblée Nationale. Utilisée comme support didactique, la bande dessinée modifie, d'une part, la manière dont les apprenants assimilent un événement historique et, d'autre part, offre la possibilité d'une exploitation interculturelle. Dans la même perspective, le livret permet aussi la découverte des lieux où se déroula la Révolution et qui constituent le patrimoine historique de la France. L'enseignant pourrait, par exemple, offrir à ces élèves une visite virtuelle du Château de Versailles ou de la Conciergerie ; leur demander de trouver, dans l'iconographie, les symboles de la Révolution, la cocarde tricolore et le bonnet phrygien, ainsi que les objets qui ont fait son histoire, la pique et la guillotine.

La bande dessinée pourrait, également, être exploitée en tant que support d'enseignement du FLE pour la compréhension orale. Le professeur pourrait proposer l'écoute d'un extrait de l'œuvre où, à la place des mots et des expressions du texte, il aurait laissé des blancs que les apprenants devraient compléter (ici en italiques)⁶.

QUATRE SAISONS POUR UN AMOUR

Les cris d'un vol d'oiseau à ma *fenêtre*
Appellent en vain le soleil à *paraître*
Les doigts satin du vent dans les *nuages*
Font frissonner *le ciel avant l'orage*

Et *je l'aime*
Oui, je l'aime...

Quatre saisons pour *un amour sincère*
Les aurons-nous *ensemble sur la terre*
Verrons-nous à notre tour
Le printemps se lever un jour
Sur notre *amour ?*

Au fil du temps qui nous *sépare* sans cesse
Mon cœur apprend *la peur et la tristesse*
Sous quel *soleil* demain *serons-nous libres*
Toi de m'aimer et puis moi de *te suivre*

Si tu m'aimes
Comme je t'aime

Quatre saisons pour *un amour sincère*
Les aurons-nous *ensemble sur la terre*
Verrons-nous à notre tour
Le printemps se lever un jour
Sur notre *amour ?*

Comme tout texte poétique, les chansons du livret pourraient être exploitées en classe de langue. Doté de plusieurs fonctions, le texte poétique ouvre, par sa nature, de nombreuses pistes de valorisation et de renforcement des compétences langagières et culturelles (Calliabetsov, 2010 : 15-25).

Par le sujet qu'elle traite, *La Révolution française* se prête admirablement à un cours d'histoire et à une réflexion sur l'héritage et la portée du message révolutionnaire. On pourrait tenter une approche comparatiste de la Révolution française et de l'Insurrection grecque pour en relever les ressemblances et les différences, les causes et les résultats, présenter les circonstances dans lesquelles ont été écrits les hymnes nationaux respectifs et expliquer le symbolisme que portent les drapeaux des deux pays. Puis, mettre en évidence l'impact de la Révolution française sur l'hellénisme moderne. Pour les plus passionnés en histoire, on pourrait même envisager une lecture parallèle d'extraits de deux textes fondamentaux pour la compréhension de l'influence du message révolutionnaire : la Déclaration des droits de l'homme de 1793 et la *Nouvelle Administration politique (Νέα Πολιτική Διοίκησης)* de Rhigas Vélestinlis qui, en grande partie, suit l'ordre, la thématique et le raisonnement du texte français.

Ou, tout simplement, citer ce que Kolokotronis pensait de la Révolution, ce qui peut engager un dialogue fructueux entre le professeur et les apprenants

«Ἡ γαλλικὴ ἐπανάστασι καὶ ὁ Ναπολέον ἔκαμε, κατὰ τὴ γνώμη μου, νὰ ἀνοίξει τὰ μάτια τοῦ κόσμου. Πρωτύτερα τὰ ἔθνη δὲν ἐγνωρίζοντο, τοὺς βασιλεῖς τοὺς ἐνόμιζαν ὡς θεοὺς τῆς γῆς, καὶ ὅ,τι καὶ ἂν ἔκαμναν, τὸ ἔλεγαν καλὰ καμωμένο. Διὰ αὐτὸ καὶ εἶναι δυσκολότερο νὰ διοικήσεις τώρα λαόν» (Κονόμος, 1984 : 708).

[« La Révolution française et Napoléon, ont, selon moi, ouvert les yeux du monde. Avant les nations ne se connaissaient pas, elles tenaient leurs monarques pour des dieux descendus sur terre, et quoi qu'ils fissent, ils le considéraient comme bien fait. C'est pour cela qu'il est plus difficile maintenant de gouverner le peuple » (Conomos, 1984 : 708).]

La réflexion sur la Révolution peut même être élargie dans le sens inverse, en se tournant vers ses antécédents, ce qui impliquerait la collaboration du professeur d'anglais. Il pourrait initier ses élèves à la Révolution américaine qui aboutit à l'indépendance des États-Unis d'Amérique en 1776. Si l'on veut approfondir, on pourrait même, en collaboration avec le professeur d'histoire, examiner les différences essentielles entre ces deux révolutions, américaine et française, l'une visant à régler les comptes entre les colons et la métropole, l'autre s'étant fixé un objectif plus vaste, la proclamation des droits universels et intemporels de l'individu.

On pourrait, de cette manière, passer à la mise à profit, dans un cours d'éducation civique, du passage qui évoque la « Déclaration des droits de l'homme et du citoyen » :

Les hommes naissent libres et égaux en droits
Et le restent tout au long de leur vie
Leur volonté s'exprime par la loi,
Et la loi les protège et les punit.

Retenez ces mots-là,
Que le temps n'effacera pas...

Tout homme est libre de ses opinions,
Ses pensées religieuses et civiques,
Du moins tant que leur manifestation
Ne met pas en péril l'ordre public.

Retenez ces mots-là,
Que le temps n'effacera pas...

Car la Déclaration, le « credo du Nouvel Âge » selon Michelet, pose les principes de la nouvelle société et de la nouvelle légitimité qui naissent avec la Révolution. Il est important à ce point de fournir aux apprenants des outils pour les aider à saisir l'importance du changement social apporté par la Révolution. Déjà l'amour de Charles Gauthier et d'Isabelle de Montmorency est révolutionnaire en soi puisqu'il bafoue les distinctions sociales imposées par l'Ancien Régime. On pourrait se pencher sur le rôle du roi et des chefs de la Révolution, discuter avec les apprenants sur les excès de la Révolution et de la contre-révolution. Puis, se

focaliser sur l'évolution des mentalités qui se produit grâce à la Révolution : de l'idée de devoir on passe à l'idée de droit ; l'individu n'est plus un sujet mais devient un citoyen. En approfondissant davantage, le professeur pourrait expliquer que les droits déclarés par les Constituants appartiennent à tout individu par la nature même et que ce ne sont pas des droits créés par les révolutionnaires, mais simplement des droits naturels "constatés".

Il ne faut pas, cependant, méconnaître que la création des couples Boubil/Rivière et Schönberg/Jeannot, est surtout un spectacle musical, genre peu connu en Grèce. Par sa nature, il peut servir, donc, de support pour étudier la tradition musicale française et pour initier les élèves à l'opéra, ce qui implique la collaboration des enseignants de français et de musique.

De nombreuses activités à l'aide des TIC peuvent être proposées aux apprenants, qui leur permettraient de découvrir, dans un premier temps, les créateurs et les chanteurs de la *Révolution française*, puis d'élargir leur point de vue sur l'actualité musicale française. Cet opéra-rock peut servir de point de départ pour aborder, dans un cours de musique, l'histoire du spectacle musical. Boubil et Schönberg, créateurs de *La Révolution française*, ont d'ailleurs composé en 1980 *Les Misérables*, le spectacle musical qui détient le record de représentations consécutives : *Les Misérables* fêtent cette année 25 ans de présence ininterrompue sur scène (dans leur version anglophone). Les apprenants pourraient être encouragés à chercher sur Youtube la très célèbre chanson de Fantine « J'avais rêvé une autre vie », davantage connue dans sa version anglaise « I dreamed a dream ». Cette activité leur permettra, en outre, d'utiliser la technologie avec laquelle ils se sentent très confortables.

On pourrait également leur proposer d'élargir leur recherche afin de repérer les grands spectacles musicaux français, beaucoup moins connus que ceux qui ont fait la gloire de West End et de Broadway⁸. Ils découvriront, ainsi, entre autres, *Starmania*, l'opéra-rock par excellence des années '80⁹ et *Notre-Dame de Paris*¹⁰, créé en 1998. D'autres pistes pourraient leur être proposées : chercher d'autres spectacles musicaux à caractère historique : *36 Front populaire* (1979), *Napoléon* (1984), *Le Roi Soleil* (2005) ; des adaptations musicales de grands classiques *Roméo et Juliette, de la haine à l'amour* (2001), *Le Petit Prince* (2003), *Autant en emporte le vent* (2003) ; ou d'autres qui élaborent le portrait de personnages célèbres : *Da Vinci, les ailes de la lumière* (2000), *Cléopâtre, la dernière reine d'Égypte* (2009) et *Mozart, l'opéra rock* (2009).

Mais Boubil et Schönberg sont également auteurs de *Miss Saïgon* (1989)¹¹ un spectacle musical basé sur l'intrigue de *Madame Butterfly* de Giacomo Puccini, une œuvre qui pourrait servir de passerelle pour le passage à l'opéra. Car le jeune public, familiarisé en classe de français avec la cohabitation du texte, du chant et de l'orchestration, grâce à l'écoute et à l'exploitation de *La Révolution française*, sera plus réceptif à l'opéra, genre réputé difficile et élitiste. Le professeur de musique pourrait ainsi aiguïser plus facilement leur sens musical et les initier aux grands opéras.

À la fin de l'histoire, les deux amoureux sont enfin réunis dans le cachot où est détenu Charles Gauthier. Mais aucune indication ne permet de conclure sur leur sort : survivront-ils à la Terreur ou bien seront-ils du nombre de ceux qui seront conduits à l'échafaud ? Au fond, à travers le soupirail à barreaux de la cellule, apparaît, menaçante, la guillotine. Ce suspens se prête à une exploitation pédagogique et théâtrale : on invitera les apprenants à imaginer la fin de l'histoire qu'ils pourraient par la suite dramatiser à l'aide du professeur d'éducation théâtrale. D'ailleurs, l'œuvre, relativement courte, se prête admirablement à une mise en scène et pourrait être envisagée pour clôturer, en fin d'année, ce projet interdisciplinaire.

L'introduction du spectacle musical en classe de langue, dans lequel cohabitent le texte, la musique et la bande dessinée, enrichit la notion traditionnelle que se font les élèves de l'apprentissage. Par ailleurs, on le sait, les apprenants assimilent mieux les connaissances lorsqu'on leur propose différentes stratégies d'apprentissage¹². Cet opéra-rock qui combine le texte, la musique, le chant et l'image, réussit, ainsi, à stimuler l'intérêt des apprenants et à les motiver pour en exploiter le contenu. Elle rend, également, plus agréable l'enseignement de l'histoire de la Révolution, en évitant l'approche traditionnelle. Enfin, elle ouvre des perspectives de collaborations variées et très enrichissantes entre enseignants de différentes disciplines. Ainsi, placé au croisement de plusieurs disciplines, l'apprenant sera invité à prendre des initiatives et à développer des compétences qui lui permettraient d'aborder aussi bien la langue que la culture et la civilisation françaises à travers l'étude d'un fait historique.

Références bibliographiques

- ΒΕΛΕΣΤΙΝΑΗ Ρ., 2000, *Νέα Πολιτική Διοίκησης. Άπαντα τά σωζόμενα*, (Επιμ.) Πασχάλης Μ. Κιτρομηλίδης, Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα, [Vélestinlis R., 2000, *Nouveau gouvernement politique. Œuvres Complètes*, (éd.) Paschalis M. Kitromilidis, Parlement des Hellènes, Athènes].
- BOUGHERRA T., 1996, « Pour une didactique des projets en FLE », *Travaux de didactique du FLE*, n° 26, 89-108.
- BRACQUE A., 2001, « Activité langagière et pédagogie de projet », *Le Français dans le monde*, n° spécial : Recherches et applications (juillet), 175-187.
- CALLIABETSOU-CORACA P., 2010, « Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire », in TABAKI-IONA F., PROSCOLLI A. et FORAKIS K. (éd.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Actes du colloque international des 4-5 juin 2009, Université d'Athènes, 15-25.
- CENTRAL OPERA SERVICE BULLETIN, fall 1973, p. 3.
- DO ROZARIO R.-A., 2004, « The French Musicals: The dramatic Impulse of *Spectacle* », *Journal of Dramatic Theory and Criticism*, Fall 2004, 125-142.
- FINN TH., 2003, « Incorporating the 'Comédie-musicale' in the College French Classroom », *The French Review*, vol. 77, n° 2 (December 2003), 302-309.
- FOTIADOU TH., 2003, « Interdisciplinarité et pédagogie du projet », *Contact*, n° 23 (septembre 2003), 51-54.
- GARDNER H., 2008, *Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Retz.
- ΚΙΤΡΟΜΗΛΙΔΗ, Π. 2000, *Η Γαλλική Επανάσταση και η Νοτιοανατολική Ευρώπη*, Αθήνα, Πορεία [Kitromilidis P., 2000, *La Révolution française et le sud-est de l'Europe*, Athènes, Poreia].
- ΚΟΝΟΜΟΣ, ΝΤ.1984, *Ο Γεώργιος Τερτσέτης και τά ευρισκόμενα έργα του*, Αθήνα, έκδοση της Βιβλιοθήκης της Βουλής των Ελλήνων [CONOMOS D., 1984, *Georges Tertsetis et ses œuvres retrouvées*, Édition de la bibliothèque du Parlement des Hellènes, Athènes].
- ΜΑΥΡΟΜΑΡΑ-ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ Σ., 2009, « La pédagogie de projet au collège public en Grèce », *Contact*, n° 45 (mars-avril-mai), 33-39.
- VIALET M., 1992, « L'Opéra en classe de français : du rock au baroque », *The French Review*, vol. 65, n° 4 (Mar. 1992), 589-601.

Notes

¹ Voir, à ce sujet, Kitromilidis (2000).

² Central Opera Service Bulletin, fall 1973, p. 3.

³ La rue Quincampoix est notamment célèbre pour avoir abrité la banque privée créée par John Law le 2 mai 1716.

⁴ Sur l'exploitation de la comédie musicale en classe de langue, voir Finn (2003 : 302-309).

⁵ Citons, à titre d'exemple, Bougherra, 1996 ; Bracke, 2001.

⁶ Voir aussi ce que propose Vialet (1992 : 591-593).

⁷ C'est nous qui traduisons.

⁸ Sur les particularités des spectacles musicaux français consulter Do Rozario (2004 : 125-142).

⁹ Créé en 1979 par Michel Berger et Luc Plamondon.

¹⁰ *Notre-Dame de Paris* de Richard Cocciante et Luc Plamondon créé en 1998 au Palais des Congrès de Paris.

¹¹ Œuvre composée en anglais.

¹² Voir à ce sujet la théorie des intelligences multiples de Gardner (2008).

Des ressources pédagogiques actionnelles pour les cours de français à l'université

Wajiha SMAILI
Université Libanaise

Pour proposer une formation de français adaptée aux besoins de nos étudiants en formation initiale d'instituteurs au primaire et préscolaire, nous avons conçu des ressources pédagogiques à la fois conformes aux principes de l'approche actionnelle dans l'enseignement/apprentissage des langues (Rosen, 2009 : 1) et préparées dans la perspective du français sur objectifs spécifiques. (Mangiante et Parpette, 2004 : 2). L'objet de notre étude est de présenter l'esprit et la démarche qui ont conduit à l'élaboration de cette base des données. Une démarche qui s'inscrit dans la lignée des courants et approches actuelles de la didactique des langues, mais surtout façonnée par notre propre expérience et application sur le terrain. Cette expérience pourrait être utile pour des enseignants qui cherchent à concevoir des outils, supports pédagogiques sur mesure et adaptés à leurs apprenants.

1. Organisation des compétences en curriculum, choix des documents supports

Suite au travail d'identification des besoins langagiers spécifiques et la préparation d'un référentiel de compétence, « qui a comporté un inventaire des situations de communication, des tâches et des compétences langagières nécessaires dans la réalisation des tâches » (Smaili, 2010 : 1), nous avons tout d'abord réparti les tâches listées en niveaux A2, B1 et B2 pour concevoir des ressources adaptées au classement des échelles des niveaux du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 4). Des thématiques ont été associées aux tâches telles que : le monde éducatif professionnel, les projets, la sortie scolaire, le règlement de l'école et de la classe... Enfin des documents supports des cours ont été recherchés.

Voici des exemples des documents supports choisis et exploités.

Documents de niveau A2	Documents de niveau B1	Documents de niveau B2
<ul style="list-style-type: none">- Notes aux parents- Affiche : règlement de la classe- Organigramme : système scolaire libanais, français- Programme classe verte- Page d'agenda (enseignant, élève)	<ul style="list-style-type: none">- Vidéo sur « le métier d'éducateur spécialisé », « une leçon de math en classe de CP », « interview avec des institutrices de math. au primaire »- Réunion de conseil de classe (audio, source	<ul style="list-style-type: none">- Vidéos « Leçons de lecture en classes primaires en France », « Conteuse racontant des histoires aux enfants »- Documentaires sur « la civilisation des Mayas », « les grandes constructions de

Documents de niveau A2	Documents de niveau B1	Documents de niveau B2
<ul style="list-style-type: none"> - Fiche technique simple - Page d'un journal de bord (enseignant) - Vidéo : séquence accueil des enfants en maternelle. 	<ul style="list-style-type: none"> internet) - Articles de : <i>le français dans le monde</i>, <i>Le Monde de l'Éducation</i>, <i>Le Monde Proche-Orient</i>, <i>les Clés de l'Actualité</i>, <i>l'Orient-Le Jour</i> (quotidien francophone libanais)... - Documentaires scientifiques : « la cellule », « les volcans »... - Extraits de manuels du primaire « sciences », « maths »... - Articles de vulgarisation scientifique de <i>Sciences et Avenir</i>, <i>Sciences et Vie</i>, <i>Top santé</i>, <i>Ça m'intéresse</i>... 	<ul style="list-style-type: none"> - Vidéos « Leçons de lecture en classes primaires en France », « Conteuse racontant des histoires aux enfants » - Documentaires sur « la civilisation des Mayas », « les grandes constructions de l'homme », « les jeunes sans domicile » - Documents institutionnels : « Règlement intérieur de l'école », « vidéo réunion de profs - parents d'élèves », « guide de déléguées de classe »... - Rapport de stage en FLE - Articles de : <i>le français dans le monde</i>, <i>Le monde de l'éducation</i>, <i>Liaisons</i> (revue des professeurs de français au Liban)...

2. La didactisation des documents et l'élaboration de ressources

En utilisant les documents en question, nous avons construit des unités didactiques (module de cours), en se basant sur le modèle des formations du CIEP (Lemeunier, 2006 et formation PRO FLE : 5, 6). Dans ce modèle, on détermine d'abord une tâche pour l'ensemble de l'unité et on fixe des objectifs pédagogiques (pragmatiques, linguistiques et socioculturels). Cela est évidemment dépendant à la fois de ce qui est pertinent dans le document support et de notre référentiel de formation spécifique.

Le travail pédagogique commence tout d'abord par des activités de compréhension (orale ou écrite, selon qu'il s'agit d'un *document support* oral ou écrit) ; on procède, dans une première phase, par une étape de sensibilisation/anticipation pour faire, ensuite, des exercices ou activités de compréhension globale, puis des activités de compréhension détaillée. Dans la deuxième phase, on propose des activités de repérage/conceptualisation des règles de fonctionnement de la langue, à découvrir par les apprenants eux-mêmes dans le document support (utilisation éventuelle d'autres documents). Enfin, on arrive à des activités de

production : systématisation, c'est-à-dire emploi en situation du lexique et des structures découverts préalablement dans de courts exercices ou simulation, puis on demande de produire, faire la tâche qui est déterminée comme objectif principal de l'unité.

Pour chaque unité didactique, nous avons préparé :

- Une fiche descriptive comportant tâche, compétences et objectifs visés, la référence du document support de base et la place de l'unité dans l'ensemble du programme.
- Un fichier pour l'enseignant, en guise de guide pédagogique, indiquant comment travailler les activités de l'unité et un corrigé.
- Un fichier de l'étudiant, qui est le document de travail utilisé par l'étudiant, l'équivalent du manuel.
- Le document support de l'unité avec parfois des documents complémentaires exploités.

Une vingtaine d'unités didactiques ont été conçues pour chaque niveau couvrant un enseignement de 80 heures par niveau.

3. Exemple d'une unité didactique

Pour donner un aperçu de ce travail, nous présentons une partie d'une unité didactique conçue pour les étudiants de niveau B2, avec deux de ses trois volets : la fiche descriptive de l'unité et la fiche enseignant.

3.1. Fiche descriptive

Tâche visée	Je suis capable de présenter le programme du cours lors d'une réunion d'enseignants ou avec les parents d'élèves
Compétences visées	Compréhension orale Production orale
Place dans le programme	Niveau B2 pédagogie Thème : Discours de l'institution Sous-thèmes : Réunion enseignants - parents d'élèves
Objectifs pragmatiques	- Décrire un projet - Décrire le lieu de travail - Présenter le déroulement d'une séquence pédagogique
Objectifs socioculturels	- Découvrir des projets pédagogiques en technologie au collège en France
Objectifs linguistiques	- Employer : • des marqueurs de chronologie et connecteurs de succession dans le discours (il y a, la deuxième phase, à la suite, puis, la dernière phase, après avoir..., à la fin) • la modalisation : devoir + infinitif (expression de la capacité) ex. ils vont ...devoir réaliser, devront travailler...

	<ul style="list-style-type: none"> • les deux formes du futur (je vais me diriger, je vais vous présenter/ ils devront, travailleront, on vous demandera. • les termes pour parler d'un projet scolaire et son déroulement (discipline, thème, programme, séance, séquence, phase, déroulement, simuler, maquette, travail collectif, en groupe, en équipe...)
Document support (Titre, source)	http://www.youtube.com/watch?v=3kiIp9eDauo

3.2. Fiche enseignant

Durée : 4h30
<p>Étape A :</p> <p>Anticipation : En se référant à l'unité précédente (qui portait sur l'intérêt et le contenu des réunions de parents d'élèves), demander aux apprenants de se rappeler de l'objectif et du contenu du discours d'un professeur lors d'une telle réunion. 10 mn</p> <p>Compréhension globale : Suite à un premier visionnement de la vidéo, poser des questions : Qui parle ? Où travaille-t-il ? À qui parle-t-il ? Pourquoi s'adresse-t-il aux parents à travers la vidéo ? Que présente-t-il ? 10 mn</p> <p>Compréhension détaillée : En faisant visionner une seconde fois la vidéo, demander aux étudiants de compléter les fiches et les tableaux présentés dans la fiche qui leur est destinée. Corriger en plénière cette activité. 20 mn.</p> <p>Étape B : Repérage/Conceptualisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire repérer les deux formes d'expression du futur dans le discours (dans les extraits tirés de la transcription du document) - Faire repérer les marqueurs de la chronologie, de la succession dans le dernier extrait du document. - Présenter les phrases contenant un verbe « devoir + infinitif » dans le document. Demander aux étudiants de citer d'autres phrases avec (devoir + infinitif), p. ex. <i>il devra réussir</i>. Faire réfléchir sur la valeur de la modalisation exprimée (capacité, autorisation, éventualité) <p>(Travail en petits groupes, mise en commun avec toute la classe : 30 mn)</p> <p>Étape C : Systématisation</p> <p>1. Jeu</p> <p>Afin de s'exercer à la présentation des activités, projets scolaires, on propose aux étudiants le jeu suivant</p> <p>On divise la classe en 2 équipes, on donne à chaque équipe 5 fiches de 5 activités destinées aux élèves du primaire ou préscolaire et une liste de 14 objectifs parmi lesquels 10 correspondent aux activités présentées.</p>

La première équipe va désigner un interlocuteur qui va présenter une première activité, l'équipe adverse doit trouver l'objectif pédagogique de l'activité présentée. À chaque bonne réponse, un point est gagné. L'équipe qui marque le plus de points est celle qui gagne.

L'enseignant aura les bonnes réponses, il est l'arbitre du jeu.

(Travail en équipe, 45 mn)

2. Activité à deux

Demander aux apprenants de travailler par groupe de deux. Le premier fait une présentation/description d'une séance de cours de français, le second présente le lieu, le matériel et les outils utilisés. (Présentation d'environ deux minutes).

On demande aux apprenants de filmer leurs présentations à l'aide de leurs téléphones portables, de s'écouter et commenter leurs prestations. **30 mn**

Étape D : Production

On amène les étudiants à la bibliothèque pour rechercher des programmes de projet scolaire (ou bien dans la salle informatique pour faire une recherche sur internet). Ils travaillent par équipe de 3 à 4 étudiants, ils cherchent un programme de projet scolaire (sortie, réalisation d'un objet, pièce de théâtre...), ils préparent le projet trouvé afin de le présenter à la classe en **30-45mn** où ils seront filmés. **1h**

On pourra choisir une ou deux présentations à commenter en classe. **20mn.**

4. Mutualisation et utilisation des ressources

Pour mettre en pratique cette base de données, une réunion, lors de la phase de préparation, a permis aux enseignants qui ont participé au projet de découvrir les unités élaborées par les autres membres du groupe. D'autres réunions de coordination ont suivi, avant chaque session formation, pour sélectionner les unités les plus adaptées et apporter les modifications nécessaires à la lumière des applications en classe. Actuellement, une première version papier a été donnée aux enseignants de l'équipe pédagogique du cours de français dans notre université et des explications sont données lors des réunions de coordination. Nous envisageons par la suite de mettre en ligne ces ressources une fois expérimentées.

Ayant eu l'occasion de faire une première expérimentation avec un groupe d'enseignants de préscolaire en exercice dans les écoles et en formation continue dans notre université, nous avons pu constater les avantages suivants :

- Les enseignements sont plus cohérents et plus structurés par rapport à une pratique préalable ou les enseignants étaient amenés à utiliser plusieurs ressources et manuels différents.
- La préparation des cours est plus facile, surtout si l'enseignant a participé lui-même à la conception des unités.
- Les apprenants sont plus motivés et plus intéressés par les cours, étant donné que tout est lié à leurs besoins langagiers.
- Le travail est plus collaboratif impliquant davantage d'interactions et d'échanges au sein de la classe.
- Un enseignement du français qui affecte les compétences du métier. Pour illustrer ce constat,

je donne l'exemple du travail fait lors d'une unité didactique sur « les projets » : le cours de français a permis aux enseignants de découvrir la pédagogie du projet, à travers des exemples donnés sur des projets à faire en maternelle, ils ont fait des essais d'application de cette pédagogie dans leurs écoles.

Cependant, cette démarche présente quelques problèmes :

- Il n'est pas facile d'impliquer tous les enseignants dans la conception. Un enseignant qui n'a pas participé à la didactisation ne peut pas très facilement appliquer ce qui a été conçu par d'autres.
- Une autre difficulté est relative à la démarche de conception ; quand on conçoit tout préalablement sur un seul modèle, on risque de figer les enseignements.

Afin d'optimiser le rendement d'un tel travail, nous envisageons de faire un suivi pédagogique, en filmant des séquences de cours et de mener, en groupe, avec des spécialistes, une réflexion sur les pratiques de classe. Une évaluation de l'effet de ce programme sur les pratiques langagières des étudiants est aussi à faire. Tout cela pourrait nous conduire à la révision de certaines unités préparées et également à concevoir d'autres unités plus adaptées.

Références bibliographiques

CIEP, 2008, *Formation PRO FLE, module 1 : Construire une unité pédagogique*, disponible sur :

<<http://cned-bb9.blackboard.com>>

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence*, Éditions Didier. Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe – www.coe.int/lang/fr

MANGIANTE J.M. et PARPETTE C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette FLE, collection f.

LEMEUNIER V., 2006, *Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*, disponible sur :

<<http://www.franparler.org/dossiers/lemeunier2006.htm>>

ROSEN É., (2009) « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde*, n° 45, 44-53, Recherches et applications, Clé International.

SMAILI W., 2010, *Analyse des besoins langagiers, conception d'un référentiel FOS pour les étudiants en pédagogie*, Université Libanaise. Actes du colloque « du fle en fle », Damas, novembre 2010, disponible sur : <<http://www.auf.org/regions/moyen-orient/publications-regionales>>

Enseigner les littératures francophones dans le secondaire grec

Katerina SPIROPOULOU

Université de Volos

École gréco-française « KALAMARI » de Thessalonique

On n'habite pas un pays, on habite une langue.

Emil CIORAN, *Aveux et anathèmes*.

Introduction

Intituler ma communication « Enseigner les littératures francophones dans le secondaire en Grèce » m'a dès le départ mise dans une mauvaise situation car cet enseignement, dans le cadre de notre FLE, est pratiquement inexistant. En effet, si l'on effectue un tour d'horizon de l'enseignement du français au collège et lycée en Grèce, force est de constater dans le contenu culturel des cours une prédominance de la France, et par conséquent de la langue classique sur les autres pays francophones. De même, seule la maîtrise de la langue française « standard » (grammaire, orthographe, lexique, Compréhension écrite, Expression écrite, Compréhension orale, Production orale) constitue l'enseignement du français en Grèce, du primaire jusqu'au secondaire.

Or, dans un pays comme le nôtre où le français ne jouit d'aucun statut officiel, pourquoi et comment enseigner ces littératures d'expression française dans une classe de FLE ? Pourquoi l'école devrait-elle jouer un rôle essentiel dans la reconnaissance et la promotion des littératures francophones ? Quel est leur apport ? Ce sont les questions auxquelles je vais tenter de répondre – sans prétendre à l'exhaustivité – tout en dressant un bref inventaire des ressources bibliographiques et virtuelles réalisées à l'aide d'enseignants. Textes et extraits permettront ainsi d'offrir des pistes pédagogiques adéquates à la francophonie et à l'expression française dans un cours du secondaire, collège et lycée.

1. Préambule

Commençons par le fait que l'émergence des littératures francophones – je parlerai plutôt de littératures francophones au pluriel car il y a tellement de proses différentes en français qu'il est parfois difficile de trouver des points communs – autrement dit, des littératures d'expression française, est d'ores et déjà confirmée non seulement par les nombreuses unités de recherche aussi bien en France que dans la plupart des pays francophones mais aussi par l'entrée des textes francophones dans le secondaire en France¹.

Il faut également signaler d'emblée que la mondialisation actuelle s'accompagne d'une promotion de ce qu'on appelle le « tout-anglais » et la Grèce s'accorde de façon globale à constater que l'enseignement de la langue française a commencé à faiblir depuis les débats

récurrents de la France sur sa santé et son avenir. Si l'on veut relativiser les discours pessimistes, il faut s'appuyer sur d'autres supports. Car si, du XVII^e au XIX^e siècle, on avait un phénomène d'universalisation du français (Rivarol, 1998), ce n'est plus le cas aujourd'hui. C'est grâce à la diversité linguistique et culturelle de la francophonie et à la façon dont nous faisons sa promotion que le français progresse, évolue. L'école doit donc transmettre aux élèves la conscience de la dimension internationale très ancienne de la langue française, héritée d'une histoire forgée autant dans la violence que dans la fraternité, et de l'ouverture historique et culturelle qu'elle symbolise et accomplit comme langue première – mais non unique – d'expression des littératures francophones.

2. Que voulons-nous faire entendre par « francophonie » aux élèves ?

Il faut partir des représentations des élèves sur la puissance et le rayonnement international de la France pour les conduire à s'interroger sur le rôle de la langue et de la culture françaises. Pourquoi parle-t-on français en Algérie, au Maroc, en Tunisie ? Pourquoi le Canada et les Caraïbes (en citant les villes exotiques de la Martinique, de Guadeloupe, d'Haïti, de la Guyane française qui sont loin d'être uniquement des destinations estivales lointaines et souvent inaccessibles aux yeux des élèves grecs) sont francophones ? Et la Suisse ? La Belgique ? Le Luxembourg ? Toutes ces questions délimitent l'espace géographique et linguistique de la francophonie. Le magazine en ligne L'Internaute : <http://www.linternaute.com/savoir/societe-/dossier/journee-de-la-francophonie/2008/algerie-maghreb.shtml> propose dans un article neuf escales dans des pays et régions francophones en se posant la question « Pourquoi parlent-ils français ? »

Il est également important d'expliquer quelle place le français occupait dans la société grecque. Ce qui éclaire sous un autre jour le fait que nombreux sont les écrivains grecs modernes à opter pour la langue française – à titre d'exemple, je cite Marguerite Lybéraki, Vassilis Alexakis, Clément Lépidis, Alain Glykos : autant d'écrivains grecs de seconde génération qui proposent des ouvrages en français. Il devient alors possible de faire travailler les élèves en petits groupes autour d'un texte choisi, adapté à leur niveau de langue et à leur âge (*Paris-Athènes, Manolis de Vourla*, etc.) On peut mentionner aussi brièvement les Instances grecques où, en 2007, le Ministère des Affaires étrangères a signé un mémorandum en faveur de la langue française et la Grèce fait désormais entièrement partie des pays membres de la francophonie à l'OIF.

Par la suite, il importe de s'élargir à la notion de francophonie. Le mot « francophonie » a été inventé, on le sait, par Onésime Reclus, un géographe français, à la fin du XIX^e siècle, pour désigner « tous ceux qui sont ou semblent être destinés à rester ou à devenir participants de notre langue ». Selon lui, c'est bien la langue, socle des empires, qui crée le lien solidaire des civilisations. Bien sûr, depuis, le terme a évolué en passant par Senghor, en 1962, dans l'article « Le français, langue de culture » paru dans la revue *Esprit*. Pour Senghor : « La Francophonie, c'est l'Humanisme intégral, qui se tisse autour de la terre : cette symbiose des énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire. » (Senghor, 1962 : 844)

Dans cet esprit, on pourrait présenter aux élèves des informations comme le nombre de locuteurs du français à travers le monde – environ 200 millions, répartis de façon inégale sur les cinq continents. La plupart des ouvrages scolaires publiés après 2000 contiennent

presque toujours une carte de la francophonie.

Si l'on veut éviter une approche trop rigide de la question, il me paraît important d'envisager la francophonie dans une telle perspective large prenant en compte le « rayonnement » du français dans le monde, ce qui fait que la question du français dans le monde est une nécessité géopolitique et peut être aussi d'un intérêt certain dans la manière d'aborder aussi bien la littérature que l'histoire, et sans doute les deux ensemble.

3. Connaissances sur les expressions artistiques francophones (espace culturel)

En étudiant l'histoire de la francophonie, on ne manquera pas de parler d'écrivains d'expression française comme Nancy Huston ou Dany Laferrière (pour le Canada), Tahar Ben Jelloun (Maroc), Amin Maalouf (Liban), tous lauréats du Goncourt, ou encore Ahmadou Kourouma (Côte d'Ivoire), Yasmina Khadra (Algérie). La guadeloupéenne Gisèle Pineau (littérature-jeunesse) mérite aussi d'être citée, comme le grec Vassilis Alexakis qui, par son écriture ludique faite de phrases courtes et simples, pourrait même être étudié en classe. Il y a donc un grand nombre d'auteurs dont les œuvres sont susceptibles d'être intégrées à l'enseignement de la francophonie.

Outre la littérature, la musique constitue un champ d'expression privilégié des francophones du monde. On trouve des artistes de renommée internationale comme Céline Dion ou Patrick Bruel, que les apprenants connaissent souvent sans savoir qu'ils sont francophones. Il est intéressant aussi de faire écouter divers types de musique francophone comme le raï d'Afrique du Nord, le zouk des Antilles, tous facilement trouvables à l'aide de sites de partage de vidéos en ligne.

4. Ressources bibliographiques

4.1. Tour d'horizon des manuels enseignant la francophonie

On trouve bien sûr nombre de méthodes et manuels de langue présentant la francophonie. *L'Anthologie de littératures francophones* par le professeur Jean-Louis Joubert (1992) ainsi que l'ouvrage *Écrivains francophones du XX^e siècle* (2001), écrit par les deux grands spécialistes, Jean-Louis Joubert et Jacques Chevrier, sont principalement conçus pour des élèves de collège et lycée francophones. Ils abordent les littératures francophones en commençant par une présentation brève des auteurs les plus représentatifs suivie, pour chacun, d'un extrait à étudier en classe avec des questions éventuelles pour orienter la lecture.

Il y a également les ouvrages de la série *Civilisation progressive de la francophonie* de Jackson Noutchié-Njiké, qui regroupent des textes adaptés au niveau visé par le manuel et présentent divers pays francophones ainsi que certains aspects de leur culture. Le niveau débutant adopte une approche par thèmes : musique, traditions, religion, etc. tandis que le niveau intermédiaire s'organise en unités présentant une aire géographique à travers différents sujets de réflexion comme ceux cités plus haut. Destiné aux adolescents et aux adultes, cet ouvrage présente, décrit et explique la civilisation francophone sous une forme pratique et illustrée.

La méthode de FLE *Mag 4* s'adresse à un public d'adolescents poursuivant leur apprentissage de la langue française. Retraçant l'itinéraire d'un voyage en Francophonie auquel participent cinq jeunes et leur accompagnateur, cette méthode adopte une démarche actionnelle

où l'apprenant met en œuvre toutes ses compétences afin d'accomplir un ensemble de tâches. L'ouvrage propose la découverte d'un court document « littéraire » authentique. Il peut s'agir d'un poème ou d'une chanson représentative qui illustre le point culturel abordé précédemment. Un écrit de Léopold Sédar Senghor vient par exemple compléter la partie sur l'Afrique noire francophone. Cette dernière étape n'a pas pour but une compréhension écrite détaillée mais plutôt d'offrir une ouverture. La méthode de *Mag 4* que l'on enseigne dans l'école gréco-française Kalamari² – en classe de « quatrième », à raison de quatre heures de cours par semaine – me semble, à ce sujet, être le livre idéal pour sensibiliser les élèves aux thématiques de la francophonie : commémoration de l'esclavage, l'histoire de l'océan Indien, Canada, Afrique noire, Maghreb.

4.2. Ressources sur Internet³

De même, Internet fournit de très nombreuses ressources pour « voyager en francophonie » : textes, journaux, jeux, vidéos, projets collaboratifs, etc. Intégrer la francophonie en classe de français, grâce à des activités pédagogiques, est donc à la portée des professeurs pour qui l'accès à des ressources en ligne est de plus en plus aisé.

Lancé dernièrement, on a aussi *Conte-moi la francophonie*, dont le site <http://www.conte-moi.net/home.php> est un centre de ressources du patrimoine oral francophone proposant des contes collectés dans différents pays, enregistrés en français et en langue locale, accompagnés d'une fiche pédagogique. À lire et, surtout, à écouter, le site ne propose aujourd'hui que deux histoires animées, mais plusieurs jeux interactifs destinés directement aux jeunes.

Avec *Parcours littéraires francophones*, nouvelle collection en ligne dédiée à l'étude des littératures francophones, le CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Paris souhaite sensibiliser le monde enseignant, et en premier lieu les professeurs du second degré, à des ouvrages francophones jusque-là peu abordés en classe. Ces extraits choisis avec soin pour des jeunes offrent une vision d'un monde, ce qui permet d'aborder le difficile problème de l'altérité. Chaque dossier-parcours s'attache à un texte récent, proposant de courts extraits.

http://www.francparler.org/dossiers/intineraire_francophone.htm est un site innovant de l'OIF. Il s'adresse à tous les professeurs de français qui souhaitent se former et s'informer. On y trouvera entre autres un dossier sur la francophonie qui comprend :

- Activités pour la classe : quiz, jeux, rallyes internet, exercices
- Projets collaboratifs : correspondance de classe, écriture collaborative et concours
- Pour aller plus loin : textes en ligne, ouvrages, sites, rendez-vous francophones...

5. Comment enseigner la francophonie ?

5.1. Les activités

- *Correspondance de classe* : La correspondance scolaire entre classes de différents pays francophones amènera nos élèves à améliorer leur compétence d'expression écrite tout en partageant expériences culturelles, historiques et linguistiques de leur pays d'origine. Vous pouvez passer une annonce sur le site Franc-parler (www.francparler.org) pour entrer en contact avec un(e) enseignant(e) d'une classe francophone et chercher des correspondants par ordre chronologique de diffusion de l'annonce ou par pays d'origine de la classe.

- *Écriture collaborative* : Plusieurs sites Internet réunissent de jeunes francophones autour

d'un projet d'écriture commun. Ainsi, le site *Omar le Chéri* propose de jouer aux reporters et de participer à la réalisation de son journal *Le courriel international*.

- *Concours* : De très nombreux concours sont accessibles en ligne et peuvent donner lieu à un projet motivant pour la classe. Ainsi, le premier tournoi mondial simultané de français par Internet organisé par l'association OLYFRAN, les Olympi@des du français et de la francophonie, a pour objectif d'intéresser les jeunes à la langue française en entrant dans le monde de la francophonie grâce à une compétition en ligne.

De même, de nombreux projets sont créés chaque année à l'occasion de la Semaine de la francophonie et de la Journée de la francophonie le 20 mars (tous les passages cités viennent du site *Franc-parler*).

- *Des jeux et des quiz* en ligne sur la francophonie sont aussi intéressants à utiliser avec les élèves. L'OIF a créé un « Voyage francophone », complet, qui regroupe de nombreuses questions classées par régions, pays ou thèmes : les proverbes, les mœurs et coutumes, l'art culinaire, la culture sur trois niveaux de difficulté. Outre ce classement, l'un des avantages de ce jeu est que chaque réponse fait apparaître des explications détaillées sur les différentes solutions proposées, ce qui permet d'acquérir de nouvelles connaissances.

6. Apport des littératures francophones

De la réflexion sur l'enseignement de la francophonie en classe de français langue étrangère, il ressort que cette démarche présente de multiples avantages : sensibilisation à la diversité culturelle et linguistique, ouverture vers des pays que les apprenants auraient eu peu de chances de connaître autrement et enfin prise de conscience de la possibilité de devenir francophone mais pas franco-français pour autant, autrement dit en gardant son identité grecque.

Le monde n'est ni unifié, ni limpide. Il ne se résume pas à l'univers de croyance de l'élève ou de l'enseignant. Et la littérature est l'espace idéal pour le partage. Sur le plan théorique, la pensée même de « Tout-Monde » d'Édouard Glissant (1997), dérivée du principe du « rhizome » de Deleuze et Guattari⁴ trouverait à l'école un écho pédagogiquement intéressant : décroïsonner les imaginaires en les reliant sans les enfermer dans leurs atavismes, s'attacher aux échos, résonances et interférences entre les cultures – on retrouve là l'esprit de l'enseignement interculturel cher à Louis Porcher. Cela permet de s'ouvrir à la culture de l'« autre » sans se perdre : « Car nous savons que chaque culture n'est jamais un achèvement mais une dynamique constante, chercheuse de questions inédites, de possibilités neuves, qui ne domine pas mais qui entre en relation, qui ne pille pas mais qui échange » (Bernabé, Confiant et Chamoiseau, 1993 : 53).

La découverte d'œuvres écrites en français, issues d'identités culturelles américaines, africaines, chinoises, arabes, permet aux élèves, pour lesquels le français est une langue étrangère, d'aller à la rencontre de l'autre pour mieux se découvrir eux-mêmes : « Il y a aussi un plaisir spécifique et un enrichissement intellectuel qui tient à la lecture des textes francophones. Plaisir du voyage par les textes, or le dépaysement exotique peut déboucher sur une véritable initiation à l'altérité. »

(Joubert J-L, <http://www.francparler.org/dossiers/joubert2006.htm>)

Au contact de ces auteurs, l'élève pourrait se construire une autre image de la langue française et juxtaposer aux règles de la grammaire un imaginaire de liberté et d'affirmation de soi.

Conclusion

Enseigner la littérature dans la classe de FLE est une double activité : maîtrise de la langue française et ouverture. L'enseignant se trouve face à la tâche d'améliorer la compétence linguistique des apprenants. Il doit assurer que les élèves/apprenants possèdent les bagages linguistiques nécessaires pour la lecture d'un texte. Aujourd'hui, on emploie la méthode communicative pour l'enseignement du FLE qui vise à la compétence orale et écrite, dans le but de l'obtention des diplômes de DELF et DALF. La compétence comprend : l'expression orale (E.O.), la compréhension orale (C.O.), l'expression écrite (E.E.) et la compréhension écrite (C.E.). Peut-on assurer ces quatre points en s'ouvrant également vers les littératures francophones ?

En nous inscrivant dans l'enseignement des littératures francophones, nous, enseignants, en tant qu'acteurs principaux, pensons devoir nous ouvrir d'abord nous-mêmes à la richesse et aux potentialités de la francophonie pour ensuite en faire bénéficier nos élèves. Souvenons-nous enfin que nous pourrions développer nos connaissances sur la francophonie d'autant plus facilement que nous échangerons avec nos collègues. La francophonie, c'est la solidarité. Et avec la francophonie, je tiens à citer ici les propos d'un tout récent article sur le XXIII^e Sommet de la Francophonie à Montreux, en Suisse : « Ce ne sont pas seulement nos intérêts qui sont en jeu. Rappelons-nous : Rousseau voyait l'origine des langues dans les passions plus que dans le besoin des hommes. Oui, ce sont de grandes passions qui sont en jeu ! Passion de l'autre, passion de la liberté, passion de la justice, passion à la française... »⁵

Références bibliographiques

- BERNABÉ J., CONFIAnt R. et CHAMOISEAU, P., 1993, *Éloge de la créolité*, Paris, Gallimard.
- BONN Ch. et GARNIER X. (coord.), 1997, *Littérature francophone. 1, Le roman*, Paris, Hatier/AUPELF-UREF, Universités francophones.
- BONN Ch. et GARNIER X. (coord.), 1999, *Littérature francophone. 2, Récits courts, poésie, théâtre*, Paris, Hatier / AUF.
- CHEVRIER J., JOUBERT J.-L., 2001, *Écrivains francophones du XX^e siècle*, Paris, Ellipses/AUF.
- CIORAN E., 1987, *Aveux et anathèmes*, Paris, Gallimard.
- GAUVIN L., 1997, *L'écrivain francophone à la croisée des langues : entretiens [recueillis par Lise Gauvin]*, Paris, Karthala.
- GLISSANT É., 1997, *Traité du Tout-Monde*, Paris, Gallimard.
- GLISSANT É., 1996, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard.
- JOUBERT J.-L., 1992, *Littérature francophone, Anthologie*, Paris, Nathan.
- JOUBERT J.-L., 2006, *Petit guide des littératures francophones*, Paris, Nathan.
- RIVAROL A., 1998, *L'universalité de la langue française*, Paris, Arléa.

Méthodes pour l'enseignement du FLE

- GALLON F., HIMBER C., RASTELLO C., 2007, *Le Mag 4*, Paris, Hachette.
- NOUTCHIÉ-NJIKÉ J., 2005, *Civilisation progressive de la francophonie avec 350 activités : niveau débutant*, Paris, CLE.

Articles

- CHEVRIER J., 1999, « Dimensions francophones », Institut d'études balkaniques de l'Académie des Sciences de Bulgarie, U.F.R. d'Histoire et U.F.R. des Lettres de l'Université d'Artois, 237-243.
- SENGHOR L. S., 1962, « Le français, langue de culture », *Esprit, Le français, langue vivante*, (novembre), 837-844.

Périodiques

- TDC (textes et documents pour la classe), *Littératures francophones*, N° 912, 15 mars 2006.

Documents électroniques

- 40 S: Littératures francophones, français langue seconde : immersion [consulté le 28 septembre 2010], disponible sur : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo_s4/docs/cours_litterature.pdf>
- La plume francophone, [consulté le 02 octobre 2010], disponible sur : <<http://la-plume-francophone.over-blog.com/160-articles-blog.html>>
- ALLOUACHE F., 2010 [consulté le 10 octobre 2010], Littératures francophones et Institution scolaire, LIMAG, disponible sur : <<http://www.limag.refer.org/Theses/AllouacheM2FRancophonieInstitution.pdf>>
- KOUCHNER B., 2010 [consulté le 20 octobre 2010], Pour une francophonie ouverte, Le Monde.fr, disponible sur : <http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/10/20/pour-une-francophonie-ouverte_1428526_3232.html>
- BENIAMINO M. [consulté le 10 juillet 2010], L'histoire de la francophonie et son intérêt pour l'enseignement de la littérature, disponible sur : <<http://preac.crdp-limousin.fr/IMG/pdf/M.Beniamino.pdf>>
- JOUBERT J.-L., 2000, [consulté le 10 juillet 2010], Francophonies et enseignement du français, Extrait des actes du séminaire national "Perspectives actuelles de l'enseignement du Français" Paris les 23, 24 et 25 octobre 2000, disponible sur : <http://dialogue.education.fr/D0033/actfran_joubert.pdf>
- JOUBERT J.-L., 2006, [consulté le 10 juillet 2010], Enseigner les littératures francophones, Franc-Parler, disponible sur : <<http://www.francparler.org/dossiers/joubert2006.htm>>
- Des Littératures d'outre-mer aux littératures francophones, 2005, [consulté le 10 juillet 2010], Africultures, disponible sur : <<http://www.africultures.com/php/index.php?nav=article&no=4130>>
- KOMATSU S., DELMAIRE G., 2009, [consulté le 5 août 2010] Connaissons-nous la francophonie? Que faudrait-il en enseigner?, Rencontres pédagogiques du Kansai 2009, disponible sur : <http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/046_050_komatsu.pdf>
- Franc-parler, 2010 [consulté le 25 septembre 2010], OIF, disponible sur <<http://www.francparler.org/parcours/francophonie.htm>>
- NGAMASSU D., 2007, [consulté le 20 septembre 2010], Dynamisme du français dans les littératures francophones : perspective comparative, Synergies, Afrique Centrale et de l'Ouest, disponible sur : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Afriqueouest2/david.pdf>>
- éduscol, toute l'information pour les professionnels de l'éducation, [consulté le 22 décembre 2010], disponible sur : <<http://eduscol.education.fr/pid24316/programmes-seconde-generale-technologique.html>>

Notes

¹ Leur nombre demeure encore faible. C'est le cas de Mouloud Feraoun, Camara Laye pour le collège. Senghor est destiné aux lycéens suivi par Damas et parfois Mariama Bâ, Azouz Begag, etc. Quel que soit le degré de maîtrise de la langue française, on propose des textes littéraires d'auteurs francophones et français adaptés aux compétences linguistiques et aux acquis culturels des élèves ; ils sont lus en classe. L'entrée dans ces textes peut se faire par une édition en traduction dans la langue maternelle de l'élève. Dans tous les cas, ses connaissances antérieures dans le domaine de la lecture sont sollicitées. Les CDI peuvent favoriser des échanges entre élèves allophones et élèves francophones autour de textes littéraires étrangers accessibles aux adolescents. Voir le site :

<http://eduscol.education.fr/cid46464/presentation.html>.

² Pour l'école gréco-française « KALAMARI », voir le site :

[http://www.kalamari.gr/index.php?com_ergobyte cms_Site\[template\]=kalamari&ph_i18n_LanguageSelection\[local eCode\]=fr](http://www.kalamari.gr/index.php?com_ergobyte cms_Site[template]=kalamari&ph_i18n_LanguageSelection[local eCode]=fr)

³ Tout ce qui est dans la partie « Ressources-Internet » sont des informations tirées des sites Internet cités dans le texte.

⁴ Deleuze et Guattari ont critiqué les notions de racine et d'enracinement. Loin d'identité-racine qui tue tout autour d'elle, le rhizome s'étend en réseaux dans la terre et dans l'air. La pensée du rhizome se rapproche de la poétique de la relation selon laquelle l'identité « s'étend dans un rapport à l'autre ». Ce sont des théories que plusieurs romans francophones véhiculent, permettant ainsi aux élèves de découvrir la diversité du monde qui inclut des identités diverses, métissées, en évolution.

⁵ http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/10/20/pour-une-francophonie ouverte_1428526_3232.html.

Projets interdisciplinaires et perspectives de collaboration en classe de FLE : l'exemple de l'étude comparée d'*Antigone* de Jean Anouilh et de Sophocle

Katerina STEFANAKI

Enseignement public

1. Réhabilitation de l'étude des textes littéraires en classe de FLE

Longtemps souverain comme support didactique dans l'enseignement des langues étrangères, le texte littéraire était principalement considéré sous l'angle d'étude des phénomènes morphosyntaxiques. Après la naissance de la méthode communicative, cette mission de vecteur linguistique a été léguée aux textes authentiques qui ont établi leur place dans la classe de FLE grâce à leur actualité sociale. Or, il serait peut-être le moment de privilégier le retour à la littérature comme un moyen d'accès à la compréhension des formes culturelles différentes, ainsi que dans le but d'acquisition des compétences lectorales et civiques. La multiplicité d'interprétations, de confrontation des opinions, de mises en lien et en perspective conduit le lecteur à construire de lui-même le sens du texte littéraire et à se former une perception identitaire, esthétique et culturelle. Ainsi, on invite l'apprenant à se plonger dans cet espace générateur de sensations et de réflexions qui lui permettra d'exprimer ses émotions, de cultiver son esprit critique et d'élargir ses horizons intellectuels dans le cadre d'une analyse sémantique qui mettrait en relief les liens entre les peuples européens. Outre les objectifs de compréhension et d'expression, l'apprenant vise surtout à une ouverture interculturelle et au développement de son intelligence émotionnelle, voire à un esprit de tolérance et au respect de l'autre.

1.1. Intégration du mythe antique et étude de sa dimension interculturelle

Loin d'être éphémère et périssable, le texte littéraire représente l'expression des idées, des valeurs et des croyances qui ne sont pas limitées dans le temps et l'espace. La littérature devient le lieu propice d'apparition de tous les phantasmes de l'âme humaine en diffusant des thèmes abondant d'une symbolique riche et universelle. Elle s'affirme comme un carrefour d'interculturalité où se croisent l'expression subjective du monde, les représentations individuelles des autres et de soi-même, les aspirations pérennes des humains et les archétypes de l'imaginaire collectif. Ces figures atemporelles, d'une part, remontent aux origines de l'humanité et, d'autre part, se teintent d'une valeur et d'une qualité paradigmatique. Elles représentent le premier exemplaire réel et en même temps deviennent des modèles idéaux d'une civilisation. Mythes et archétypes lancent des enquêtes sur la nature humaine et donnent naissance aux avatars et à de nouvelles affabulations, parce qu'ils appartiennent à un immense réservoir spirituel où les arts et les lettres puisent souvent inconsciemment leur inspiration.

C'est dans cette perspective qu'on envisage l'intégration du mythe antique dans le cours des langues étrangères, puisque les reprises des récits classiques réussissent plus efficacement à

éveiller la motivation et à convoquer les connaissances extralinguistiques, culturelles et pragmatiques des apprenants. Il s'agit précisément du mariage de l'interculturel à l'interdisciplinaire, puisque l'interprétation du mythe se prête parfaitement aux échanges et aux interactions entre disciplines.

1.2. Développement des compétences lectorales et civiques par une approche interdisciplinaire

L'étude de la pièce de Jean Anouilh *Antigone* (Paris, éd. Table Ronde, 1944) au sein du cours de FLE en option au lycée grec peut, alors, s'inscrire dans le cadre des activités interdisciplinaires encouragées par le programme analytique officiel du Ministère de l'Éducation. L'enseignant du FLE invite les élèves de la seconde classe du lycée, qui étudient *Antigone* de Sophocle dans l'original lors de leur cours de grec ancien, à réfléchir sur la transposition moderne du mythe antique dans la littérature française contemporaine. On oriente l'apprenant à lire la pièce selon un projet de lecture qui met en relief l'inspiration du théâtre moderne de l'antiquité, la fonction symbolique et la désacralisation moderne du mythe, et éclaire la diffusion et l'échange des idées dans les littératures occidentales.

Lors de la phase de découverte, on privilégie l'ancrage de l'œuvre dans un contexte historique et socioculturel, l'élaboration des hypothèses sur les thèmes et l'intrigue ; sans viser à une compréhension exhaustive du texte, on crée un horizon de lecture en soulignant les circonstances de production de la pièce pendant la Seconde Guerre mondiale et en activant des informations antérieures acquises dans le cours de grec et d'histoire. Suit la phase d'exploration où l'apprenant fait face au texte, s'efforçant d'observer, de noter, de repérer les indices et de croiser les données qui mettent en évidence la convergence et les divergences de la pièce moderne et de la tragédie antique. Les lecteurs travaillent en équipe à partir des questions sur les personnages, les circonstances de l'action elle-même afin d'illustrer le portrait moderne des héros antiques, interpréter les choix de l'auteur et établir des comparaisons et des parentés entre les cultures. Comment évolue le personnage de Créon de tyran en homme d'État dans la pièce française ? Comment se manifeste le conflit entre générations ? Quelle est la psychologie de l'Antigone française ? Quel est le rôle du sacré dans cette pièce moderne conçue en pleine période de guerre ? Lors de cette mise en parallèle entre le cours d'histoire, de grec et de français, l'apprenant réussit, non seulement à assimiler plus facilement la fonction interculturelle et la valeur diachronique du mythe antique, mais à perfectionner de surcroît ses stratégies de lecture critique.

Il s'agit notamment d'un travail conduit sur plusieurs circuits, puisque lors de cette approche interdisciplinaire on fait également appel aux connaissances sur la divergence entre règles morales et lois sociales, ainsi que sur les droits personnels et collectifs, acquises au cours d'éducation civique, juridique et sociale enseigné en seconde classe du lycée. On encourage la réflexion sur des questions actuelles comme le fondement et la fonction des lois, la citoyenneté et légitimité de l'autorité sous un régime tyrannique. Comment est-ce qu'on envisage la notion de la citoyenneté aujourd'hui ? Où sont les frontières entre tyran et homme d'État ? Quelles sont les limites de l'autorité officielle et à quel point peut-on la défier tout en assumant la responsabilité de cet acte ? Existe-t-il un droit non écrit d'ordre spirituel, atemporel et supérieur aux lois de la société ? Résistante ou anarchiste, Antigone représente la jeunesse rebelle au seuil

de l'âge adulte, une figure archétypale à laquelle les adolescents contemporains pourraient s'identifier pour explorer leur propre envie de révolte.

Sollicités sans cesse sur ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent, les apprenants saisissent désormais l'occasion de confronter leurs idées et d'illustrer leur perception du droit dans la société moderne. Ainsi, le texte littéraire qui a déclenché un transfert d'apprentissages scolaires et extrascolaires, peut se trouver désormais à l'origine des projets interdisciplinaires qui consolident la cohérence des connaissances, stimulent l'envie d'apprendre, mobilisent les apprenants et contribuent au développement de leur conscience interculturelle. L'élaboration d'un tel projet pendant la durée de toute l'année scolaire peut également avoir lieu dans le cadre d'un programme culturel. Elle met en relief les articulations entre les diverses disciplines du milieu scolaire, élargit les horizons des élèves et leur permet de se former à la vie civique en s'engageant dans des activités aussi bien sur le plan de l'apprentissage que sur celui de l'engagement social.

2. Élaboration d'un projet en télécollaboration

Communiquer avec l'Autre, rapprocher des cultures, partager des compétences, créer ensemble, deviennent, alors, l'objectif principal d'un projet interdisciplinaire qui est fondé sur des relations internationales nouées par le moyen de nouvelles technologies. Les activités impliquent les apprenants dans une expérience sociale commune et ont l'avantage de se dérouler dans une ambiance de complicité épargnée de la rigidité habituelle du milieu scolaire. Ainsi, l'enseignant du FLE invite les élèves à faire partie d'une classe virtuelle internationale qui se lancera dans des tâches mettant en œuvre des connaissances historiques, géographiques, littéraires et artistiques des apprenants dans le cadre d'une exposition thématique sur *le(s) droit(s)* valorisant les échanges entre disciplines. Investis dans un tel projet, les apprenants se chargent de tâches précises, travaillent avec les enseignants d'autres disciplines et prennent contact avec des institutions internationales. Au sein de leur classe virtuelle, ils apprennent à s'adresser à des documentalistes, à définir et à distribuer des tâches avec des camarades d'une autre langue maternelle afin de rassembler le matériel nécessaire pour la préparation de l'exposition.

2.1. Avantages

La télécollaboration entre des classes issues de pays différents se situe sur un nouveau terrain méconnu dans l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit d'une méthode de travail par des moyens de communication en ligne pour recueillir, échanger et analyser des informations dans le cadre de la réalisation d'une tâche précise. Réalisée à distance, cette activité structurée est une expérience fructueuse pour les adolescents qui s'habituent à l'interaction avec des peuples d'autres cultures et à l'usage de la langue cible dans ses dimensions pragmatiques. La recherche, la création, la réception et l'expédition de données d'une tâche commune représentent une situation de communication authentique, tandis que les moyens électroniques stimulent le dynamisme, la créativité et la motivation des apprenants grâce à l'accès direct et au contact rapide avec des partenaires à distance. Cette classe virtuelle multiculturelle devient désormais un lieu de rencontres internationales, un espace de socialisation personnelle et d'entente avec le voisin inconnu avec lequel on s'associe de manière complémentaire grâce au

traitement de l'information et à la gestion d'un projet.

Les ressources utilisées et les moyens employés dans le cadre d'une activité menée en télécollaboration peuvent varier selon l'ampleur de la tâche et les compétences technologiques des partenaires dans le domaine du Multimédia. L'Internet représente l'outil incontournable pour la recherche des informations de caractère actuel et la communication des produits textuels et audiovisuels. La recherche peut s'effectuer de façon divertissante et immédiate sur des bases des données et des sites officiels des organisations internationales, des musées, des théâtres, des maisons d'édition, tandis que les informations sont diffusées très rapidement et efficacement sur des fora et des sites de rencontres des fans, par la réception des nouvelles en abonnement, les messages privés et les documents joints qui parviennent dans la boîte d'une messagerie électronique, ou lors des séances de vidéoconférence (programme Skype), pourvu que le matériel technique soit installé (caméra, microphone). Des outils asynchrones comme les messageries instantanées et les vidéoconférences pour se voir en parlant, la variété des modes de communication en ligne permettent même aux élèves les plus timides de s'impliquer dans l'échange et l'organisation des informations en choisissant l'outil qui leur convient afin de dédramatiser ce premier contact authentique en langue étrangère. Ainsi, la richesse, l'accessibilité, l'instantanéité et l'actualisation constante de l'information sur un réseau disponible 24h/24 deviennent les grands avantages du travail en ligne dans la gestion d'un projet à distance.

2.2. Objectifs

La réalisation d'un projet collectif tel que la préparation d'une exposition introduit les apprenants au milieu social extrascolaire et les prépare à résoudre des problèmes au-delà des limites géographiques culturelles. Il s'agit d'une aventure qui s'inscrit dans la durée et qui s'enrichit des essais et des découvertes successifs des partenaires au seuil de la vie adulte. Ainsi, l'élaboration des tâches doit être envisagée dans le cadre de la préparation des apprenants à la vie de futurs citoyens et considérer des objectifs variés à leur égard :

2.2.1. Objectifs éducatifs

- se livrer aux nouvelles expériences, découvrir de nouvelles perspectives et élargir les horizons intellectuels ;
- faire preuve de tolérance et de solidarité ;
- se sensibiliser à la coopération internationale ;
- acquérir une meilleure connaissance de soi-même et de sa manière de fonctionner ;
- développer l'intelligence émotionnelle : la motivation intrinsèque ; l'estime et la confiance en soi ; l'empathie ; l'expression émotionnelle ;
- développer les compétences sociales : organisation, coopération, écoute, entraide, négociation, acceptation de points de vue différents, transmission et partage des savoirs et savoir-faire, prise des initiatives et des décisions.

2.2.2. Objectifs pédagogiques :

- développer des aptitudes à l'autonomie de l'apprentissage et établir des stratégies d'apprentissage personnelles, fondées sur l'action ;

- développer des perspectives interdisciplinaires et interculturelles ; s'initier aux cultures des pays francophones ;
- développer des compétences transversales : esprit critique, recherche, évaluation sélection, sélection, classement et synthèse d'informations.

2.2.3. Objectifs didactiques :

- utiliser la langue cible en situation de communication réelle ;
- prendre conscience de la dimension socioculturelle de la langue et travailler en situation les contenus lexicaux pour un besoin particulier ;
- s'entraîner aux technologies d'information et de communication.

2.3. Enseignant et démarche poursuivie

Si les avantages technologiques stimulent la créativité et l'enthousiasme des apprenants, la réalisation du projet en télécollaboration nécessite toujours l'intervention de l'enseignant qui doit maîtriser l'enthousiasme des élèves qui risquent de s'égarer dans leurs recherches et agir en tant que coordinateur des actions entreprises. Intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, celui-ci explicite les démarches poursuivies, offre des repères et oriente les apprenants vers un ensemble de sources et de pistes préalables de recherches. Tout en les invitant à une recherche documentaire qui encourage des initiatives et leur autonomisation, il intervient pour les aider à cultiver leur esprit critique envers l'information et placer les données recueillies dans un cadre conceptuel.

2.3.1. Définition des composantes du projet, distribution des tâches entre partenaires

L'enseignant aide les apprenants à définir les composantes du projet, à concevoir des activités de découverte, dans l'objectif de les initier aux cultures avec lesquelles ils viennent en contact, et à établir la relation entre la culture maternelle et la culture étrangère. Il procède à la formation des groupes de travail en respectant les compétences particulières de chaque élève (scientifiques, artistiques, littéraires) et il invite les apprenants à envisager les sections de l'exposition (p.ex. artistique, mythologique, littéraire, historique, théâtrale, sociopolitique), ainsi qu'une activité de création, inspirées toutes du mythe d'Antigone, et dont la construction sera partagée de façon équitable entre les classes partenaires.

2.3.2. Recherche des partenaires et construction d'un réseau d'échanges

L'enseignant se charge de la recherche des partenaires et de la construction d'un réseau d'échanges avant la rentrée scolaire. Il peut faire appel à ses relations personnelles, s'adresser directement aux écoles françaises des pays méditerranéens (p. ex. Bucarest, Beyrouth, Jérusalem), s'adresser aux Académies et aux inspections académiques en France pour se renseigner sur des écoles intéressées par le partenariat, ou lancer des annonces dans des revues ou des adresses électroniques en esquissant la nature du projet en collaboration, ainsi que la distribution proposée des tâches interdisciplinaires. S'il s'agit d'une première expérience en télécollaboration, la gestion du projet serait plus efficace en limitant les classes partenaires à trois au maximum, une de chaque continent francophone de préférence (France ; pays balkaniques ; pays du Proche-Orient ; Maghreb) pour bien établir la dimension interculturelle

du projet et mettre en relief la valeur universelle du mythe antique.

Sources éventuelles :

<http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>

http://www.primlangues.education.fr/php/correspondre_cooperer.php

<http://www.prof-inet.cslaval.qc.ca>

http://www.franccparler.org/fiches/projets_telecollaboration.htm

2.3.3. Formation et accompagnement des apprenants aux méthodes de recherche de la documentation sur Internet

En utilisant les technologies de l'information et de la communication comme source d'information principale, les apprenants s'entraînent à évaluer la fiabilité des ressources et des données recueillies. Ainsi, l'enseignant doit attirer leur attention sur l'identité et les motivations du rédacteur, sur le contenu et les circonstances de la rédaction d'un article. Les organismes officiels ou gouvernementaux, un centre spécialisé ou universitaire, sont censés être des autorités plus avisées qu'un particulier, tout comme les informations émanant des sources qui précisent leurs références sont censées être plus fiables. Enfin, les élèves devraient s'orienter en priorité vers des sites situés dans la zone géographique relative aux informations cherchées et vérifier toujours la date de l'émission de l'information pour s'assurer de son caractère actuel.

3. Réalisation du projet interdisciplinaire : exposition thématique sur *le(s) droit(s)*

Dans le cadre de ce projet collaboratif à la poursuite d'un objectif commun, on peut envisager plusieurs types d'échanges : les classes peuvent recueillir ou créer des informations pour le compte de leurs partenaires et en recevoir en retour ; partager des ressources et des activités dans une série d'échanges coopératifs ; consulter des spécialistes et demander l'aide d'un expert qui répondra aux questions et validera les recherches.

Réelle ou virtuelle, l'exposition est un projet particulièrement attractif pour les apprenants, puisqu'elle représente un « produit fini » valorisant les efforts de l'ensemble des partenaires, ainsi qu'une animation exceptionnelle qui couronne la fin d'une année productive dans l'établissement scolaire. Elle peut être itinérante, envoyée et montrée à tour de rôle dans les établissements partenaires, ou faire l'objet d'un site sur Internet, mais sa réalisation en plusieurs exemplaires et son installation simultanée dans chacun des établissements paraissent plus pratiques s'il s'agit d'une première expérience en télécollaboration. On pourrait finalement proposer aux institutions francophones locales de l'accueillir dans le cadre de la promotion du projet hors milieu scolaire et de son ouverture aux évolutions ultérieures.

3.1. Structure de l'exposition

La discussion et la négociation entre partenaires peuvent engendrer des idées aboutissant à la structure finale d'une exposition qui vise à révéler et à mettre en parallèle les particularités de chaque pays tout en les respectant. Les sections suivantes représentent quelques propositions initiales qui auront lieu avec le recours des professeurs d'arts plastiques, d'histoire, de littérature et de droit respectivement.

3.1.1 Section artistique

- composition artistique de libre inspiration (maquette, peintures, collages) ou exhibition d'objets à montrer (sculptures, ouvrages d'artisanat, installations artistiques, objets de la vie quotidienne) sur la justice et le droit ;
- recherche de cartes et d'affiches sur les figures mythologiques étudiées auprès des musées locaux et échange des produits (p. ex. *Œdipe et le Sphinx* de Gustave Moreau ; *Antigone* d'Ingres : <http://www.louvre.fr>).

3.1.2 Section mythologique

- recherche sur la famille des Labdacides et dessin de l'arbre généalogique ;
- étude de la symbolique de la gestuelle et du bestiaire (libations, terre, oiseaux) dans l'imaginaire de chaque nationalité (<http://expositions.bnf.fr/contes>).

3.1.3. Section historique

- dresser des tableaux chronologiques avec des repères historiques de l'époque classique et de la Seconde Guerre mondiale dans les pays des partenaires ;
- dessiner la carte des pays pendant les périodes de l'Occupation.

3.1.4. Section théâtrale/cinématographique

- recherche sur des spectacles et des films concernant les figures mythologiques étudiées : première date de représentation, critiques des journaux, programmes de théâtre, affiches originales des films chez des centres cinématographiques (p. ex. *Antigone* de Jean Cocteau, 1922 ; *Antigone*, ballet de Mikis Theodorakis, 1959 ; *Antigone* de Georges Tzavellas, 1961 ; *I Cannibali* de Liliana Cavanni, 1970 : <http://www.comedie-francaise.fr>, <http://www.cndp.fr>, <http://www.nt-archive.gr>, <http://www.theatremuseum.gr>).
- échange de photos, de copies et de DVD des spectacles d'établissements scolaires sur *Antigone* de Sophocle et d'Anouilh.

3.1.5. Section littéraire

- recherche sur des œuvres de la même thématique en d'autres langues et constitution d'une bibliographie indicative (p. ex. *Antigone* de Bertolt Brecht, 1947 ; *Ismène* de Yannis Ritsos, 1972 ; *Kalavrita des mille Antigone* de Charlotte Delbo, 1979).

3.1.6. Section sociopolitique sur les droits de l'homme

- s'adresser à la section française de l'Amnistie Internationale pour demander des affiches sur les droits de l'homme et rassembler du matériel sur des actions ou les moyens d'aider (<http://www.amnesty.fr>).
- rédaction d'un cahiers de doléances : demander aux partenaires français une copie de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (notamment l'article 2 sur la liberté, la propriété, la sûreté et la résistance à l'oppression), ainsi qu'une copie des Cahiers de Doléances rédigé par le peuple français à la veille de la Révolution Française ; chaque classe partenaire réfléchit sur la vie quotidienne en ville et dénonce tout ce qui lui paraît anormal, toute forme

d'injustice et d'exclusion, et propose des actions réalistes pour y remédier ; comparer en vidéoconférence les sources de désagrément des jeunes de différentes nationalités et échanger les documents finals.

3.1.7. Activité de création

On invite la classe virtuelle à réinventer et à illustrer la pièce de la confrontation entre Antigone et Créon :

- discuter le scénario et l'idée centrale sur la convergence entre les lois et les mœurs de la société par vidéoconférence ;
- jouer le spectacle en alternance : chaque classe partenaire pourrait soit assumer le rôle des interlocuteurs différents, soit se charger de l'écriture et de la mise en scène de différents épisodes de l'histoire.

Stimulante et pleine de suspens, cette activité implique la totalité de la classe et fait travailler les partenaires à tour de rôle. Chaque équipe participante contribue à la production par l'élaboration d'une suite valable à un épisode reçu en respectant les éléments donnés, puis par sa transmission aux partenaires suivants. Les enregistrements sonores des productions successives peuvent être accompagnés des photos de la vie quotidienne des apprenants ou recueillies dans les journaux.

Conclusion

La structure finale de l'exposition représente le produit d'un travail qui illustre les perspectives différentes des adolescents de nationalités différentes sur la notion de la justice. La construction commune d'un projet interdisciplinaire grâce aux échanges internationaux incite les apprenants à prendre conscience de la dimension créative de la langue étrangère, de la richesse de leurs propres connaissances et de leur autonomie. Affranchis de leurs réticences linguistiques en situations authentiques de communication, ils cultivent leur confiance en soi, leur tolérance et leur esprit critique, ils s'initient au dialogue interculturel et se préparent à devenir citoyens du monde.

Sitographie

- *Franc-parler*, 2007, [consulté en septembre 2010], L'Organisation Internationale de la Francophonie, disponible sur : <<http://www.francparler.org>>
- *Primlangues*, 2011, Le Ministère de l'Éducation Nationale, disponible sur : <<http://www.primlangues.education.fr>>
- *Prof-inet*, 2006, [consulté en septembre 2010], Commission scolaire de Laval, disponible sur : <<http://prof-inet.cslaval.qc.ca>>

« Annie se fait des amis » : un projet de classe pour le développement de l'interaction

Stélios THÉODORAKÉAS

Enseignement public

Faire travailler le français à de jeunes apprenants dans des situations de communication réelles, tout en incitant leur intérêt pour la langue étrangère, constitue, pour les enseignants de FLE, l'un des principaux objectifs à atteindre, même si cela peut parfois se montrer peu réalisable, notamment au sein de l'école publique. La présentation du projet qui suit se veut une proposition alternative d'apprentissage du FLE, destinée au public du primaire, fructueuse, à notre sens, et portant des résultats encourageants.

Dans le cadre de cette présentation, nous procéderons, dans un premier temps, à la description du projet en question et des fondements théoriques sur lesquels celui-ci s'est fondé. Nous passerons, par la suite, à une présentation plus détaillée du projet en analysant les différents paramètres qui le constituent et en faisant état de la démarche suivie pour l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences. Nous finirons par mentionner les résultats obtenus mais aussi les difficultés que nous avons rencontrées tout au long du trajet.

1. Qu'est-ce que le projet « Annie se fait des amis » ?

« Annie se fait des amis » est un projet de classe réalisé par les apprenants de la classe de 6^e des Écoles primaires de Lixouri (Céphonie), pendant l'année scolaire 2008-2009. Il s'agit d'une série de vidéos à travers lesquelles les apprenants font connaissance et interagissent en langue française avec Annie, leur nouvelle amie francophone.

L'objectif de ce projet est de permettre aux apprenants d'attribuer du sens à ce qu'ils apprennent en matière de langue française. Pour ce faire, nous avons adopté des pratiques de classe s'appuyant sur l'accomplissement de tâches dans un contexte d'interaction authentique. Du coup, à travers ce projet, nous avons tenté d'inscrire les nouvelles connaissances et les compétences à développer dans un cadre de situations de communication le plus réelles possible, au-delà du cadre scolaire et institutionnel.

La conception et la réalisation du projet en question reposent ainsi sur ce que postule le *Cadre commun de référence pour les langues* (CECRL) via l'approche/perspective dite actionnelle, selon laquelle « [...] l'utilisateur et l'apprenant d'une langue [sont avant tout considérés] comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier [...] » (CECRL, 2001 : 15).

Plus particulièrement, pour ce qui est de la réalisation d'activités langagières par les apprenants d'une langue étrangère, celles-ci doivent s'inscrire « elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification [...] » (*idem*).

Proscolli (2010 : 21) définit la conception de l'actionnel ainsi :

S'il fallait analyser cette conception, on pourrait dire qu'elle consiste à dépasser le caractère scolaire de l'enseignement des langues [...], à changer la relation enseignant/apprenants [...], à considérer usagers et apprenants de la langue comme des acteurs sociaux mais surtout à préparer à la vie réelle, à savoir faire des choses qui font sens, faire social dans de réelles interactions sociales.

À la suite de ce qui vient d'être exposé, on se rend compte de l'importance de l'actionnel dans les pratiques de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, vu que celui-ci constitue le facteur par excellence de motivation qui incite les apprenants à trouver un sens dans leurs apprentissages.

Quant au rôle du professeur, celui-ci est appelé à faire travailler ses apprenants dans des situations de communication réelles comprenant des tâches à caractère authentique, « c'est-à-dire des tâches inscrites dans une véritable interaction sociale demandant une réelle implication du sujet [...] » (*idem*).

2. Annie et ses nouveaux amis

Alors, qu'est-ce que les apprenants et Annie font dans ces vidéos ? Prenons, par exemple, la première vidéo. Dans cette vidéo de mise en contact, Annie se présente aux apprenants et leur dit qu'elle a entendu parler d'eux et qu'elle voudrait devenir leur amie. Pour cela, elle leur parle de ses goûts (ce qu'elle aime, ce qu'elle n'aime pas, etc.). À la fin, elle leur demande de se présenter à leur tour et de se prononcer sur leurs propres préférences.

De cette façon, Annie propose de nouveaux contenus linguistiques aux apprenants (en l'occurrence, l'acte de parole « exprimer ses préférences ») qui se voient ainsi obligés de se les approprier pour pouvoir s'exprimer et faire avancer l'interaction dans laquelle ils sont impliqués. C'est cette « obligation » qui les motive et qui leur fait trouver une raison à ce qu'ils font à partir de la langue. Concernant l'importance de la motivation au sein de la perspective actionnelle, Chini (2010 : 165) écrit que « la mise en œuvre d'une telle perspective dans le cadre scolaire est de nature à motiver les élèves et à favoriser leur implication et leur créativité dans des projets dont le résultat a un sens immédiat pour eux et pour le groupe ».

Cette première vidéo décrite a donné naissance à une série de vidéos qui se succèdent suivant un fil conducteur, et ayant toutes un même objectif : faire travailler les apprenants dans « une logique de co-action collective » (*ibid.* : 164) et leur faire développer des compétences communicatives langagières dans une situation de communication qui, pour eux, était réelle.

Ouvrons sur ce point une parenthèse pour expliciter l'expression « pour eux ». Jusqu'ici, il a maintes fois été question de « situation de communication réelle » et de « tâches authentiques ». Mais est-ce vraiment le cas ? Pour ce qui est de notre projet, il s'agit bien d'une communication réelle, mais unilatérale, de la part des apprenants : si Annie joue un rôle selon un scénario prédéterminé, ce n'est pas le cas des apprenants. Eux, ils se trouvent face d'une personne francophone qui leur adresse la parole et sont invités à lui répondre et à lui poser leurs propres questions avec le peu de français qu'ils connaissent et faire ainsi progresser l'interaction. Les apprenants ne simulent pas un rôle, raison pour laquelle la situation de communication n'est pas simulée pour eux, mais authentique.

Dans ce cadre de la recherche d'une situation authentique, il faut mettre l'accent sur la nécessité de la participation d'une personne francophone à la réalisation d'un tel projet et non pas d'une autre qui maîtrise plus ou moins la langue française. Les apprenants doivent être

plongés, autant que les contraintes scolaires le permettent, dans un bain linguistique que seule une personne francophone imprégnée de la langue et la culture française peut leur assurer. Selon, Tomatis (2004 : 29-30) :

Les enfants peuvent apprendre plusieurs langues en même temps, à condition que le message transmis soit parfaitement prononcé. Autrement dit, il faut que le message contienne toutes les caractéristiques de la langue cible : sa musicalité, son intonation, ses phonèmes, sa phraséologie [...]. Cela dit, il est très important que l'enseignant de langues vivantes n'enseigne que sa langue maternelle [...]. On apprend bien une langue, quand on entend parler cette langue correctement.¹

En ce sens, le choix d'Annie ne s'est pas fait au hasard. Annie a longtemps vécu dans des milieux francophones, chose qui l'a rendue connaisseuse tant de la langue que de la culture françaises.

3. Déroulement de la démarche

Comme il vient d'être décrit, par le biais des vidéos qu'elle leur envoyait, Annie initiait les apprenants à de nouveaux contenus linguistiques de façon implicite, au travers du dialogue qu'elle entamait avec eux (souvenons-nous la première vidéo concernant l'acte de parole « exprimer ses préférences »).

D'habitude, après une question posée par Annie, les apprenants étaient invités à utiliser les contenus linguistiques appropriés pour pouvoir y répondre. Tel est le cas de la deuxième vidéo de la série : après avoir lu les lettres de présentation que les apprenants lui avaient envoyées et dans lesquelles ils lui avaient parlé de leurs préférences, Annie leur exprime sa curiosité d'apprendre comment sont ses nouveaux amis. Alors, elle leur demande de se décrire eux-mêmes.

Pour ce faire, nous avons consacré un certain nombre de séances dans la classe pour travailler le vocabulaire et la grammaire indispensables à cet objectif, afin que les apprenants soient à même d'utiliser l'acte de parole « se décrire » de façon satisfaisante et qu'ils donnent ainsi leur réponse à Annie.

Durant cette phase du projet, la tâche centrale cédait pour un certain temps sa place à un travail cognitif, afférent à la systématisation des structures de la langue par les apprenants. Ce travail sur la langue concernait tant l'utilisation de toutes sortes de méthodes d'enseignement (inductive, explicite, indirecte, etc.) que la conception d'un matériel didactique autre que celui proposé par le manuel. L'entraînement et l'évaluation des apprenants se faisaient à l'aide d'une série d'exercices structuraux et d'activités de classe.²

Il s'agit d'une étape indispensable pour un projet qui se veut de perspective actionnelle car, comme le souligne très pertinemment Chini (2010 : 174) :

[...] il faudrait [...] admettre qu'il arrive toujours un moment où le mouvement actionnel s'inverse et où la tâche perd de sa primauté et doit, ainsi que les textes sur lesquels elle s'appuie, ou qu'elle produit, être mise au service de l'apprentissage, c'est-à-dire mise à distance, pour pouvoir servir à la structuration de la langue.

Pour ce qui est de l'interaction entre les participants, celle-ci se réalisait à travers tout canal de communication possible (correspondance, enregistrements sonores, photos, vidéos etc.), en privilégiant la compréhension et l'expression orales, ce qui rend évidente la place très importante qu'ont occupée le multimédia et les TICE à la réalisation du projet.

4. Résultats et discussions

En dressant le bilan de ce projet, nous constatons qu'en fin de compte, nous avons obtenu les résultats escomptés et que les objectifs linguistiques et communicatifs ont été atteints à un degré satisfaisant.

Plus précisément, le succès du projet tient à deux éléments très significatifs. Premièrement, les jeunes apprenants pratiquaient la langue avec une personne francophone dans le cadre d'une situation de communication authentique. Le vocabulaire, les actes de paroles, voire le peu de règles grammaticales qui leur étaient donnés n'étaient pas décontextualisés et/ou sous forme d'inventaire à mémoriser. Les apprenants choisissaient parmi les mots et les expressions proposés ceux qu'ils trouvaient nécessaires pour répondre aux exigences d'une situation de communication précise. Bien entendu, les apprenants travaillaient sur les nouvelles compétences langagières à travers d'activités de classe (comme par exemple le jeu de rôle) et d'exercices structuraux pour être par la suite à même de mener à bien la tâche principale, à savoir l'interaction avec Annie.

Deuxièmement, leur implication dans cette interaction leur a donné l'occasion d'attribuer du sens et une raison pratique à ce qu'ils faisaient avec la langue, puisqu'ils étaient invités à développer les compétences langagières requises afin de satisfaire un besoin direct de communication. Nous avons noté à plusieurs reprises l'importance du sens dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Ces deux paramètres et le fait que tout se passait dans une ambiance distrayante et ludique ont motivé les apprenants et maintenu leur intérêt animé tout au long du projet. L'aspect ludique dans les pratiques de classe, notamment lorsqu'il s'agit d'un public du primaire, est d'une grande importance du fait qu'« il est source de motivation, il entraîne une plus grande compétence communicative et peut rendre l'enseignement plus amusant et décontractant [...] » (Kalyva, 2006 : 809).

Pourtant, il reste deux points qui méritent notre attention, car ils ont souvent posé des problèmes pendant toute la durée du projet et qui peuvent plus généralement compromettre la réalisation de projets inspirés de la philosophie de la perspective actionnelle.

L'un a affaire au statut réservé aux langues étrangères à l'école publique grecque : l'enseignant du FLE ne dispose que de deux heures par semaine pour son cours dont un grand nombre sont « ratées » pour de différentes raisons (grèves, excursions, manifestations scolaires, etc.) au détriment de la qualité de l'enseignement et des objectifs fixés. D'autant plus que, le plus souvent, l'enseignant du FLE doit « se partager » entre trois, voire quatre écoles. Or, la réalisation de projets tels que celui présenté ci-dessus exige un fort investissement de la part des apprenants et surtout de la part de l'enseignant qui prend en charge la coordination du projet et dont le travail et les efforts ne sont souvent pas reconnus.

L'autre point se réfère à l'attitude qu'ont plusieurs fois les apprenants, mais surtout leurs parents, à l'égard des nouveautés concernant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Même si les tendances actuelles de la didactique d'une langue étrangère optent pour « une approche fondée sur les tâches » (Proscolli, 2010 : 19), les parents et, à un moindre degré, les apprenants ne se rendent souvent pas compte de cette réalité. Tout ce qui dépasse les limites d'un enseignement *ex cathedra* avec ses listes de mots à apprendre par cœur, ses règles grammaticales et ses dictées, est perçu avec méfiance et il n'est pas rare que l'enseignant novateur soit considéré comme *“celui qui ne fait pas cours”*.

Ces raisons et le fait que de nombreux parents refusent que leurs enfants participent à des activités exigeant l'utilisation des TIC (par exemple Internet), ou même d'une caméra ou d'un appareil photo, rendent la tâche de l'enseignant du FLE désirant intégrer la perspective actionnelle dans son cours assez compliquée à réaliser.

Conclusion

L'avènement de la perspective actionnelle dans le domaine de la didactique des langues étrangères nécessite la redéfinition du rôle des apprenants dans ce processus où ils sont désormais considérés comme des acteurs sociaux dans leurs apprentissages. Le projet « Annie se fait des amis », allant dans ce sens, a proposé aux apprenants du primaire une façon alternative d'apprendre le français, en les mettant tout simplement en contact avec une personne francophone, avec laquelle ils ont maintenu l'interaction tout au long de l'année scolaire. Les apprenants sont arrivés à assimiler les nouvelles connaissances et à développer des compétences langagières dans des situations de communication réelles et par l'accomplissement de tâches à caractère authentique. Ces dernières ont favorisé une communication allant au-delà du cadre scolaire et ont ainsi aidé les apprenants à faire sens à ce qu'ils apprenaient en langue étrangère, ce qui constituait le but par excellence de notre projet.

Références bibliographiques

- CHINI D., 2010, « Langage et/ou action ? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique ? », *Le français dans le monde - Recherches et applications*, n° 48 (juillet), 164-174.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- KALYVA A., 2006, « Enseignement ludique en classe de langues », in Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, *13^ο Διεθνές συνέδριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας - Νέες κατευθύνσεις στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, Θεσσαλονίκη, 11-14 Δεκεμβρίου 2003, Πρακτικά* [Association Grecque de Linguistique Appliquée, 13^e Congrès International de Linguistique Appliquée - Nouvelles directions en Linguistique Appliquée, Thessaloniki, 11-14 décembre 2003, Actes], University Studio Press, 808-822.
- PROSCOLLI A., 2010, « Planifier l'enseignement du FLE selon une approche fondée sur les tâches », *Contact*⁺, n° 48 (décembre-janvier-février), 19-25.
- PROSCOLLI A. et MARKANTONAKIS S., 2010, « Concevoir des activités d'apprentissage du FLE dans le cadre d'une approche fondée sur les tâches », *Contact*⁺, n° 48 (décembre-janvier-février), 47-58.
- TOMATIS A., 2004, *Το μυστικό των ξένων γλωσσών - Γεννηθήκαμε όλοι πολύγλωσσοι*, Αθήνα, ΠΕΩ [TOMATIS A., *Le secret des langues étrangères - Nous sommes tous nés polyglottes*, Athènes, REO].

Notes

¹ La traduction du grec a été faite par nous-même.

² Pour la distinction entre *exercice(s)*, *activité(s) de classes* et *tâche(s)*, voir Proscolli A. et Markantonakis S., 2010.

Culture du Remix : la Machinima

Théodoros THOMAS

Université d'Athènes

Introduction

L'intention de cet atelier était d'initier les participants à une expression de la culture du remix, la technique de la machinima, une technique qui consiste à réaliser un film en utilisant l'environnement d'un jeu vidéo. Les participants ont été introduits à la procédure de la création d'une vidéo machinima en créant un bulletin météo des pays francophones de la Méditerranée. Ils ont abordé l'écriture du scénario, ils ont fait le montage sonore, ils ont réalisé la mise en scène, la capture d'écran et le montage vidéo. À la fin, ils ont diffusé leur réalisation sur la toile.

1. Contexte théorique

1.1. La culture du remix

Les termes mixer, remixer, copier-coller, fusionner, pirater, échantillonner, réassembler, décomposer, recomposer sont des procédures qui se réfèrent à ce que l'on appelle globalement la culture du remix. Jusqu'à assez récemment, ce concept était principalement associé à la musique. Toutefois, le terme a été élargi afin d'inclure l'ensemble de pratiques sociales et communicationnelles de combinaisons, de collages et d'appropriations de morceaux d'informations à partir des technologies numériques. Ces pratiques culturelles telles que la musique hiphop, l'écriture fanfiction, le *photoshopping* et les vidéos *mashup* (composites) défient les notions d'auteur et de propriété intellectuelle. Barthes (1984 : 61-67) déclare que l'auteur « est mort » parce qu'il doit céder sa place au lecteur, qui réécrit le texte pour lui-même. Il est seulement possible alors de faire des appropriations sous le signe de la récréation. L'auteur n'existe plus, l'original non plus : ce qui existe sont des processus ouverts, libres et collectifs. Les technologies numériques et surtout Internet et le Web 2.0 et l'avènement des utilisateurs-createurs, les prosommateurs renforceront cette évolution de la culture.

1.2. Machinima

La machinima est une des manifestations les plus caractéristiques de la culture du remix. Le terme est un mot-valise formé par la fusion des mots : machine (pour l'ordinateur), animation et cinéma. Il marque un genre cinématographique qui utilise la technologie du jeu vidéo et les films réalisés à partir d'univers virtuels et plus particulièrement ceux des jeux vidéo. De nos jours, des milliers de machinima sont créés à partir des jeux vidéo les plus populaires (*Halo*, *Sims*, *World of Warcraft*). La machinima constitue alors une expression créative de la

génération numérique. Les utilisateurs réutilisent des éléments et des ressources disponibles dans les jeux vidéo (séquences, scénarios, décors, personnages, musiques) pour remixer des histoires préexistantes (*le transmedia* : articuler un univers narratif original sur différents médias) ou créer des histoires entièrement originales. Cette nouvelle utilisation du jeu vidéo ouvre aux cinéastes amateurs d'immenses perspectives. Considéré sous un angle pédagogique, la machinima s'inscrit dans une approche où l'accent se met sur les compétences nécessaires pour créer des matériaux authentiques plutôt que simplement les utiliser. Cette philosophie d'enseigner aux jeunes de faire (de la musique ou des arts visuels, etc.) plutôt que de simplement consommer est sous-jacente à de nombreux programmes éducatifs qui font usage de logiciels numériques pour encourager les jeunes à reconnaître leur potentiel créatif.¹

1.3. Avantages

1.3.1. Coûts et délais de production réduits

Comparée aux techniques d'animation 3D traditionnelles la machinima a d'exigences beaucoup plus faibles en termes de matériel : un ordinateur personnel suffit. En plus, elle a des coûts réduits en termes de logiciels vu que les logiciels d'animation 3D professionnels coûtent plus cher que les jeux vidéo. En outre, il y a moins de délais de production parce que les moteurs 3D des jeux sont capables de reconstituer des vidéos en temps réel.

1.3.2. Création de film potentiellement plus facile

Les jeux offrent une interface intuitive et facile à utiliser à laquelle la plupart des utilisateurs sont déjà habitués.

1.3.2. Processus conforme à la perspective actionnelle

La machinima semble idéale pour les enseignants de langues. Le potentiel pédagogique (de simples enregistrements de jeux de rôles à des productions de narrations complètes) est énorme et il ajoute aussi un aspect interdisciplinaire à l'apprentissage de la langue parce plusieurs disciplines sont impliquées : la littérature, le théâtre, les arts visuels et médiatiques, la production cinématographique et les technologies numériques.

1.4. Les techniques de création

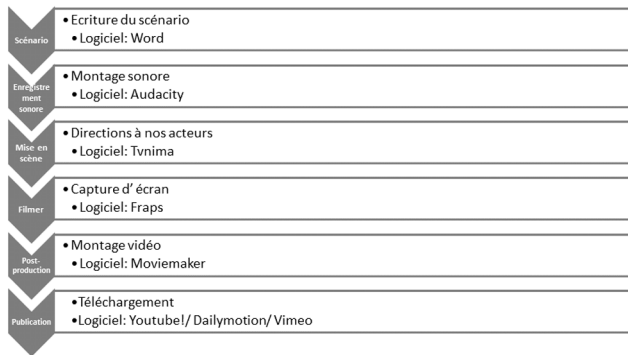
La technique la plus difficile consiste à scripter entièrement la mise en scène. Le machinéaste programme en écrivant le code des actions des acteurs comme s'il leur donnait des ordres. Cette technique n'est pas adoptée par la plupart des utilisateurs surtout ceux qui n'ont pas d'expérience en informatique parce qu'elle nécessite des connaissances de programmation.

La seconde technique est le *puppeteering*, la technique du marionnettiste. Les joueurs contrôlent les caractères comme des marionnettes, ils les animent avec la souris et le clavier. Cette technique, qui est la plus immédiate, est aussi la plus populaire.

La troisième technique consiste à utiliser l'intelligence artificielle des acteurs virtuels, pour qu'ils performant (p. ex. le jeu *les Sims* qui utilise ce principe de semi autonomie des personnages). Cette technique donne souvent des résultats inattendus parce qu'elle ne permet pas de contrôler avec la même finesse le jeu de l'acteur. Il faut alors essayer plusieurs fois pour filmer une bonne performance.

Finalement il y a des jeux et des logiciels comme *The Movies*² qui proposent une bibliothèque de scènes toutes prêtes (décors, lumière, caméras, jeu d'acteurs). L'utilisateur fait son casting pour choisir ses acteurs (il choisit parmi des caractéristiques modifiables), il crée les scènes et il fait la postproduction. C'est la logique du logiciel en ligne Tvnama que nous proposons afin de créer un bulletin météo.

2. La procédure de la création



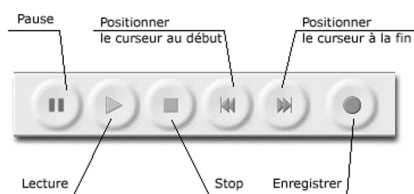
Les participants doivent écrire d'abord le scénario. C'est le texte de leur bulletin météo. Ensuite, ils enregistrent le texte (montage sonore). Ils travaillent avec Tvnama pour réaliser leur vidéo : ils choisissent le décor, le présentateur et ils font la mise en scène. Ils tournent leur film (ils capturent l'écran). Ils passent à la postproduction et le montage vidéo. À la fin, ils diffusent leur réalisation sur la toile.

2.1. Audacity³



Audacity est un logiciel d'enregistrement et d'édition audio relativement puissant et libre. Ses applications sont multiples et son interface se maîtrise assez rapidement. Avec Audacity l'utilisateur peut :

- Enregistrer à partir d'un microphone, d'une entrée en ligne, ou de bien d'autres sources encore (Convertir disques et cassettes sur support numérique).
- Éditer des fichiers audio OggVorbis, MP3 et WAV,
- couper, copier, coller et assembler des extraits sonores,
- transformer une voix (changer la hauteur, la vitesse ou le tempo d'un son, appliquer un filtre),
- ou simplement enlever une bonne partie de la voix générale sur une chanson afin de chanter *Karaoké*.

- Télécharger et installer le logiciel 'Audacity'.
- Lancer le programme.
- Sur la barre du haut, cliquer sur l'icône 'Enregistrer' (bouton rouge standard).

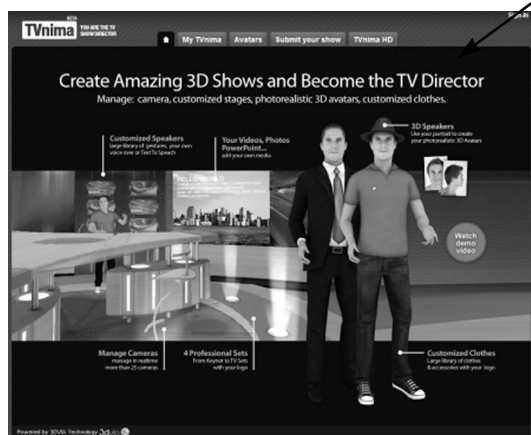


La barre du haut

- Prononcer lentement la narration (le texte du bulletin).
- Cliquer sur l'icône 'Stop', le carré noir à droite du bouton 'Enregistrer'.
- Éditer l'enregistrement (utiliser les boutons sélection , couper, copier, coller, déplacer )
- Sauvegarder l'enregistrement.
- Dans le coin supérieur gauche, cliquer sur 'Fichier'.
- Cliquez ensuite sur 'Exporter en Wave'.
- Appeler ce premier fichier 'son'.
- Fermer l'application 'Audacity' en cliquant sur la croix blanche sur rouge dans le coin supérieur droit.
- L'enregistrement est effectué.

2.2. TVnima

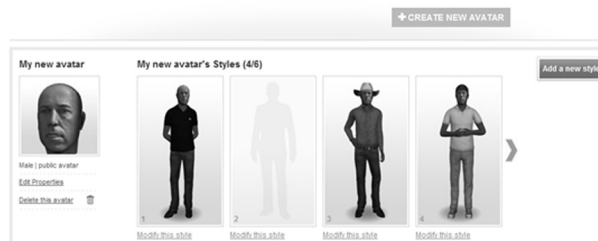
Tvnima est un logiciel permettant de créer en ligne des shows TV présentés par un avatar 3D. Il est alors possible de réaliser un bulletin météo, un journal TV virtuel, un cours magistral, une présentation.



Le site TVnima

- Aller sur <http://www.tvnima.com/> et cliquez sur Sign-in.
- S'enregistrer

Manage my Avatars



Personnaliser son propre avatar

➤ Il est possible de personnaliser son propre avatar à partir de deux photos (en face et profil) et choisir sa tenue vestimentaire.

➤ Créer un nouveau projet.

➤ Le site avertit qu'il faut installer le « 3D Life Player ». C'est un plugin pour visualiser le site. Appuyer sur le bouton



➤ Sauvegarder le plugin et puis le lancer.



L'interface du TVnima.


- Choisir son présentateur et le décor (type, fond, logo).
- Importer ses médias : sons (la narration enregistrée avec Audacity), images (cartes météorologiques de la Méditerranée), vidéos.
- Monter la séquence sur la *timeline*. Comme dans tout bon logiciel de montage

vidéo, avec 4 pistes : les jeux de caméras, les sons, les images diffusées sur les panneaux et les mouvements du présentateur.

- Sauvegarder son projet.

2.3. Fraps⁴

Tvnima, ne permet pas d'exporter la séquence créée comme un fichier vidéo. Le site nous conseille pour cela des logiciels de capture vidéo comme Fraps pour l'enregistrer au format avi.

- Télécharger le logiciel **FRAPS** et puis,
- Le lancer. Le logiciel est en marche si une petite icône apparaît sur la barre de tâche à gauche de l'horloge. .
- Lancer Tvnima.
- Reproduire le show créé.
- Appuyer sur la touche F9 de son clavier pour lancer la capture.
- À la fin du show rappuyer sur F9.
- Le show est sauvegardé sur le disque dur.

Pour faire le montage et compresser le fichier vidéo, nous allons utiliser Windows movie maker.

2.4. Moviemaker

Microsoft dote ses systèmes d'exploitation dès XP du logiciel de montage vidéo nommé Movie Maker (aujourd'hui Windows Live Movie Maker). Il s'agit d'un logiciel assez simple, permettant quand même de créer des effets spéciaux, des transitions, d'ajouter des textes, des pistes de son et des captures sonores. L'interface est intuitif et l'utilisation du logiciel est simple et se déroule en trois étapes :

1. l'importation des ressources (clips vidéo, photos, fichiers sonores),
2. l'édition de la vidéo et
3. la compilation de la vidéo finale.



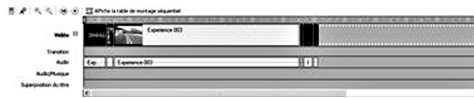
L'importation des ressources

- Importer les ressources (le fichier vidéo de votre show, des photos, des fichiers sonores : effets, musiques)



Modifier la vidéo

- À la section “Modifier la vidéo” ‘afficher les effets vidéo, les transitions (pour passer d’un clip à un autre) et ajouter des titres ou des génériques.



La table de montage

- Pour faire le montage on doit utiliser la table de montage. Couper et jeter les séquences de la vidéo du Tvnama show indésirables.
- Sauvegarder et exporter le projet comme fichier .wmv afin de télécharger vers un site qui héberge des vidéos comme youtube.com.

Conclusion

Cet atelier démontre que la technique de la machinima est relativement simple à maîtriser et donne des résultats assez impressionnants. Notre expérience montre qu’il s’agit d’une expérience très motivante pour les jeunes. Ce qui est néanmoins plus difficile est d’utiliser cette technique adéquatement en évitant les pièges du *copyright* et de la création de contenus hors contexte culturel.

Références bibliographiques

BARTHES, R., 1984, *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*, Paris, Seuil.

Notes

¹ Voir, par exemple, Digital Youth Network : <http://www.digitalyouthnetwork.org/> ou Youthradio :

<http://www.youthradio.org/>

² <http://lionhead.com/Games/TheMovies/Default.aspx>

³ <http://audacity.sourceforge.net/>

⁴ <http://www.fraps.com/>

Activités de sensibilisation à la compétence interculturelle

François WEISS

European Language Competence, Frankfurt

Introduction

Les approches communicatives permettent à nos apprenants de français langue étrangère d'acquérir progressivement une compétence de communication dans les quatre domaines de base de la compréhension et de l'expression orales et écrites. La maîtrise de ces quatre compétences de base leur permet d'entrer en contact et de communiquer de façon satisfaisante avec les autres francophones. Mais si on apprend une langue étrangère, on entre aussi dans un autre monde, dans une autre façon de vivre et de penser. On apprend à se familiariser avec les cultures et les civilisations que la langue véhicule.

1. Aspects théoriques

Pour ce faire, il faut donc acquérir une compétence supplémentaire, que j'appellerai « la cinquième compétence », ou « la compétence interculturelle ».

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture (Conseil de l'Europe, 2001 : 9).

La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle. (*ibid.* : 16)

Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. On rend aussi les apprenants capables de médiation par l'interprétation et la traduction entre des locuteurs de deux langues qui ne peuvent communiquer directement. (*ibid.* : 40)

Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. (*ibid.* : 84)

La compétence interculturelle oblige le locuteur à réfléchir sur sa propre façon de vivre et de

penser et à l'analyser de façon contrastive que l'on pourrait définir de la façon suivante : la capacité d'agir et de réagir de façon adéquate sur le plan linguistique, social et comportemental dans les différentes situations de communication dans lesquelles l'apprenant peut se trouver.

Dans le cadre éducatif, pour sensibiliser nos apprenants aux différents aspects de la compétence interculturelle, on peut essayer de définir la culture à partir de l'image d'un iceberg sous son aspect visible et celui de la partie immergée : la partie visible d'une culture englobe tout ce qui est extérieur et que l'on peut observer directement : la géographie du pays, les monuments, les moyens de transport, les restaurants, les lieux de culture et de divertissement etc. Or, il est possible d'appréhender une multitude d'aspects sur les personnes et leurs identités ainsi que sur les cultures dont on apprend la langue. Par contre, il est plus difficile de connaître leurs façons de penser, leurs croyances, leurs superstitions, leur patriotisme, leur racisme etc. Il faut donc encourager nos apprenants à faire preuve de discrétion et de retenue en abordant ces domaines qui relèvent de la vie privée. En revanche, il est essentiel de les sensibiliser le plus vite possible à l'acceptation des différences et de l'altérité.

2. Exercices et activités

La langue est un *marqueur d'identité* (Fernand Braudel) et l'identité ne se construit que dans le rapport d'altérité. L'inconvénient de cette dynamique ouvre la porte aux stéréotypes. À la différence de la compétence culturelle qui se donne comme but la connaissance de l'autre en favorisant la création des stéréotypes, la compétence interculturelle va dans le sens de la reconnaissance ou de la rencontre de l'autre en situation de communication.

Une première étape de ce travail sur l'interculturel consisterait à partir des représentations, des clichés, des images stéréotypées que nous avons intériorisés pendant notre enfance et, plus précisément, au cours de notre socialisation et de notre éducation : la façon caricaturale dont on présente le Français avec un béret sur la tête, un verre de vin rouge à la main et une baguette sous le bras ou un evzone paradant devant le parlement pour présenter un Grec typique. Cet aspect réducteur peut faire sourire, mais il doit aussi être relativisé et rectifié.

Les stéréotypes habitent chacun d'entre nous, tels un reflet de notre culture, de notre langue, de notre mode de pensée. Les stéréotypes permettent aux individus de se forger une image et de se distinguer des autres. Une culture est fortement liée aux stéréotypes. Celui-ci n'étant jamais complètement faux, il est exagéré. Il y a un risque qu'on ne peut pas toujours prévenir, celui de substituer un stéréotype par un autre.

Au cours de cet atelier, il était question de travailler sur un certain nombre de situations conflictuelles, embarrassantes, délicates pour entraîner les apprenants à réagir de façon adéquate, pour leur éviter de faire de « faux pas », sans blesser les interlocuteurs et sans les mettre mal à l'aise.

Les activités proposées et exploitées lors de l'atelier visaient un public d'adultes, tout en étant transposables dans un cadre scolaire¹. En effet, ces activités peuvent être adaptées à n'importe quel public d'apprenants, qu'ils soient mineurs ou adultes, tout en tenant compte de leur niveau linguistique. Il s'agit d'une série de situations dans lesquelles ils peuvent s'entraîner à réagir de façon adéquate avec un peu de diplomatie, de tolérance, de simplicité, d'authenticité et de... bonne humeur !

Bien que ces activités ne soient pas conçues spécialement pour travailler la compétence grammaticale ni lexicale, il faut souligner qu'elles se prêtent à travailler certaines notions,

comme dans le cas de l'activité proposée ci-dessous, la conjugaison de l'impératif en même temps que les modalités sociales et interculturelles de son emploi.

- Comment le dire de façon plus diplomatique et plus polie : *Demandez à vos apprenants de trouver une formulation différente, moins catégorique, mieux adaptée à la situation de communication :*

- Répétez
- Ouvrez la fenêtre
- Expliquez-moi ça !
- Je ne veux plus de vin
- Votre nom, c'est comment ?

Pour cette activité, ainsi que pour les activités suivantes, vous mettez à la disposition de vos apprenants une série de moyens linguistiques et quelques expressions utiles comme : Est-ce que vous pourriez... Je suis désolé... Excusez-moi... S'il vous plaît/s'il te plaît... Pardon...

- Quelques situations gênantes : *Comment allez-vous réagir et que pourriez-vous dire dans les situations suivantes ?*

- Vous arrivez en retard à un rendez-vous.
- Vous avez oublié le nom de la personne avec laquelle vous êtes en train de discuter.
- Vous venez de renverser un verre de vin rouge sur la robe de votre voisine.
- Un visiteur français aimerait rapporter un souvenir de votre pays.
- Vous êtes invité à une réception. Votre hôte vous tend un verre de champagne, mais vous ne buvez pas d'alcool.

- Questions directes ou indiscretes : Certains thèmes sont considérés comme tabous. Selon le milieu socioculturel nous avons plus ou moins l'habitude de poser des questions directes et personnelles. Dans certains contextes les questions directes sont fréquentes ou à éviter. L'activité suivante consiste à exploiter avec les apprenants les contextes permettant de poser des questions comme celles ci-dessous :

- Quel âge avez-vous ?
- Vous êtes marié/e ?
- Est-ce que vous aimez votre femme/votre mari ?
- Combien gagnez-vous ?
- Est-ce que vous êtes raciste ?
- Est-ce que vous êtes pratiquant ?
- Est-ce que vous êtes membre d'un parti politique ?

Dans un deuxième temps nous proposons des activités de sensibilisation aux conversations dites « sociales ». Nous initiions ainsi les apprenants aux règles de socialisation dans une autre langue et aux façons dont on peut se comporter dans une situation embarrassante sans se sentir trop mal à l'aise.

Et maintenant à qui diriez-vous ou bien qui pourrait vous dire :

- J'aime beaucoup votre coiffure
- Tu as trop bu
- Tu devrais aller chez le coiffeur
- Je n'aime pas votre façon de parler

- Ce vin sent le bouchon
- Tu commences à m'embêter.

• Un peu de tolérance : Comme la matière première de la diversité et du respect de l'altérité passe par la tolérance, il nous semble primordial non seulement d'éduquer les apprenants à la dimension culturelle et interculturelle de la langue qu'ils apprennent, mais aussi de les sensibiliser aux valeurs primordiales de la citoyenneté européenne que sont la tolérance et le respect de l'altérité. Ainsi, proposer des manières d'être et de faire différentes de celles des apprenants et de réfléchir avec eux sur ces comportements nous semble une bonne occasion de prôner la tolérance culturelle :

Que pensez-vous de quelqu'un qui...

- a un piercing dans la langue ?
- a un anneau dans le nez ?
- mange de la viande de chien ou de cheval ?
- vous interromp tout le temps ?
- a les cheveux sales ?
- mâche du chewing-gum tout le temps ?

Conclusions : l'acquisition d'une compétence interculturelle

Afin donc de préparer nos apprenants à l'acceptation des différences et de l'altérité il faut les encourager à s'ouvrir aux autres et plus que cela, à se connaître par rapport aux autres. L'atelier a donné l'occasion aux participants de conclure sur certains principes utiles à mettre en pratique :

- Aider l'apprenant à comprendre que tout le monde a un comportement culturellement conditionné.
- Aider l'apprenant à comprendre que les variables sociales telles que l'âge, le sexe, la classe sociale, le lieu de résidence influent la façon de parler et de se comporter.
- Aider l'apprenant à prendre conscience qu'il y a des comportements spécifiques et conventionnels dans la/les culture/s de l'autre.
- Aider l'apprenant à mieux appréhender les connotations culturelles.
- Aider l'apprenant à comprendre et à réaliser que toute personne est susceptible d'avoir plusieurs identités culturelles qui s'empilent en créant un être unique et plusieurs identifications consciemment choisies qui peuvent être ou ne pas être en accord avec les représentations culturelles que la langue cible véhicule.
- Aider l'apprenant à développer la capacité d'évaluer et de relativiser les généralisations à propos de la/des culture/s de l'autre.
- Stimuler la curiosité de l'apprenant à propos de la/des culture/s de l'autre.
- Aider l'apprenant à acquérir de l'empathie pour les habitants du/des pays de la langue cible.

Ces quelques réflexions et pistes de travail sortent du cadre étroit de notre enseignement d'une langue étrangère, mais elles me semblent importantes sur le plan éducatif. Nous ne sommes pas uniquement des techniciens d'enseignement-apprentissage, nous sommes également des « passeurs de frontières » et des éducateurs.

Références bibliographiques

BRAUDEL F., 1986, *L'identité de la France*, Paris, Arthaud.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier. Disponible sur :
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf>

Notes

¹ Une partie de ces activités a été conçue dans le cadre d'une série de modules de sensibilisation à la compétence interculturelle pour un public de jeunes Allemands allant suivre un stage professionnel en France <www.alwis-saarland.de>

Pour d'autres informations sur les projets interculturels voir ELC (European Language Competence) <www.elc-consult.com>

Table des Matières

Problématique et Axes du congrès	6
Comités d'Organisation et Scientifique	7
Avant-propos	9
Partie I : Des Aspects théoriques...	11
Conférences	13
Catherine KERBRAT-ORECCHIONI Pour une approche interactionnelle des formes nominales d'adresse	15
Popi CALLIABETSOU-CORAKA L'enseignement du français dans le contexte institutionnel des pays balkaniques : quels objectifs interculturels et quelles actions éducatives	32
Patrick GRAVÉ Une lecture interdisciplinaire de la communication et de l'échange en formation pour la conception et la réalisation de dispositifs d'apprentissage médiatisé	45
Catherine KERBRAT-ORECCHIONI « [Je vous souhaite] bon courage / [une] bonne journée / [un] bel été » : le fonctionnement du vœu en français avec aperçus interculturels	53
Jean-René LADMIRAL Didactique et traduction : pour une théorie de la communication interculturelle	67
Claude SPRINGER Les projets collaboratifs TIC : quelles compétences pour quelle évaluation ?	75
André THIBAUT Les richesses lexicales de la littérature du monde francophone	85

Severina ÁLVAREZ GONZALEZ

Les projets linguistiques « on line » :
vers un enseignement/apprentissage sans frontières97

Cristina AVELINO

Le français au Portugal : amours et désamours105

Cristina AVELINO, Francine ARROYO

Culture d'enseignement et approche actionnelle : quels défis ?112

Victoria BAKURUMPAGI

Stratégies de médiation culturelle dans le roman francophone noir :
l'exemple de *Dogucimi* de Paul Hazoumé (romancier béninois)122

Rafika BHOURI

« On ne parle pas la bouche pleine » La représentation des Français
dans *Ce que le jour doit à la nuit* de Yasmina Khadra129

Anna BONDARENCO

La Francophonie dans le contexte de la République de Moldova133

Iphigénie BOTOUROPOULOU

Les textes des voyageurs français en Grèce
comme témoignages d'échange par excellence143

Monique BURSTON, Fryni KAKOYIANNI-DOA

Analyse d'une tâche éducationnelle/professionnelle148

Riadh CHEBBI

Le film documentaire comme matériel didactique155

Corina CILIANU-LASCU

Pour une réforme de l'enseignement/apprentissage du français
dans les filières francophones en économie159

Christina DARA

Antiquité gréco-latine et Moyen Âge français :
la transformation de la matière antique à travers des œuvres littéraires médiévales168

Kyriaki DIAMESI

Un regard critique sur les enjeux didactiques des instructions officielles
pour l'enseignement du FLE à l'école primaire et au collège grecs175

Efi DIMARIDOU, Mavina PANTAZARA

Création d'un site web pédagogique et participatif destiné aux enseignants de FLE
du collège grec (*Action.fr-gr 3*)181

Elefthéria DOGORITI

La recherche sociale et les folksonomies : de nouveaux usages d'indexation
et de partage de ressources éducatives en ligne189

Rébée Nadia DOUHIL

Élaboration de nouveaux outils pédagogiques en Classe d'Accueil197

Efrosyni EFTHYMIADOU

Comment pourrait-on créer une dynamique de groupe dans une classe de FLE ?208

Loukia EFTHYMIOU

Histoire d'une cohabitation, histoire d'une collaboration :
les personnels grec et français du Département de Langue et Littérature françaises
de l'Université d'Athènes (1954-1991)215

Sonia ELVIREANU

L'enseignement bilingue en Roumanie227

Maria-Eleftheria GALANI

L'utilisation didactique du film cinématographique
pour enseigner la langue et la culture françaises235

Isabelle GRUCA

Nouvelles donnes sociétales, nouvelles formations :
le métier de professeur de langues241

Annick HATTERER

Les manuels numériques247

Niculina IVANCIU

Stratégies de médiation culturelle dans le contexte
des affaires économiques franco-méditerranéennes256

Fryni KAKOYIANNI-DOA

Formation initiale des futurs enseignants FLE à Chypre265

Malika KEBBAS, Attika-Yasmine ABBES

Le français en Algérie :
facteur de facilitation ou de complexification de la communication ?271

Manal KHEDR

Égypte-Méditerranée en français : la Politique équilibrée de la Modération279

Rinetta KIYITSIOGLOU-VLACHOU

L'enseignement de l'anglais (LÉ1) :
valeur ajoutée pour l'apprentissage du français (LÉ2)289

Ekaterina KOULECHOVA

Le cliché littéraire contemporain :
concept et outil de promotion culturelle au XXI^e siècle296

Pinelopi KRYSTALLI, Olympia TSAKNAKI

Texte multimodal : enjeu pour l'enseignement/apprentissage
du Français Langue-Culture Étrangère301

Anna KYRIAKIDOU

Enseigner le français en appliquant des techniques coopératives309

Dora LEONTARIDOU

“Relier les connaissances” :
pistes potentielles de collaboration dans le collège et le lycée314

Renato de MELLO

Le contrat de communication de la Sémiolinguistique
mis au service de l'approche du texte littéraire319

Jonathan MERLO

Phénomènes variationnels et conscience linguistique chez l'apprenant italien de FLE :
introduire la variation diatopique par l'exemple du Québec326

Aspasia NANAKI

Collaborer en français pour co-construire une intelligence collective
et des savoirs d'action. Comment les expériences associatives peuvent mobiliser
des compétences communicatives langagières chez les étudiants en mobilité.....335

Eleni PAPADOPOULOU

La place de la culture dans l'enseignement du FLE.....345

Marina PAPPÀ

Actualisation de l'enseignement du français
pour les cadres de l'administration publique.....351

Argyro PROSCOLLI

Intégration des TIC et Approches collaboratives/interactionnelles pour la co-construction
de connaissances et le co-développement de compétences transversales
en formation didactique à l'Université d'Athènes356

Maria ROUSSI

Les outils du Conseil de l'Europe à la disposition des enseignants de langues étrangères :
vers une redéfinition de la compétence professionnelle des enseignants non- natifs368

Mina SADIQUI

L'œuvre intégrale, une ressource pour communiquer, échanger et collaborer :
le cas de l'enseignement/apprentissage du français au lycée au Maroc376

Eleni SAKELLARI

Les implicites culturels : repérage et exploitation.....382

Stamatia SOFIOU

Les Français et le français à l'École Militaire de terre en Grèce392

Nikoleta SOTIRAKI

La formation « préparatoire » des enseignants de français :
à la recherche de bonnes pratiques *ou* la réalité grecque face à l'exemple chypriote400

Carmen-Stefania STOEAN, Lefter VIOREL, Bogdan ANCA Coopération interuniversitaire et harmonisation des curricula de FLE.....	408
Hélène TATSOPOULOU Dialogues culturels et littéraires entre écrivains français et algériens.....	415
Charbel TAYAH Formes d'écriture, diversité thématique et voies narratives dans la littérature des pays de la Méditerranée.....	422
Marine TOTOZANI Des plateformes collaboratives en français au service du dialogue interculturel dans l'espace balkanique	429
Sonia TOUZ Enseigner la grammaire de l'oral aux niveaux C1-C2 : l'exemple des procédés de mise en relief	438
Anna TRIANTAPHYLLOU Reconsidération de la France et du français : représentation des enseignants, mobilités identitaires et didactiques.....	445
Vassilis VALMAS Vers la constitution d'une communauté de pratique : « e-FLEche », une barre d'outils à destination des formateurs en FLE	450
Deliana VASILIU, Rodica STOICESCU, Antoaneta LORENCZ, Corina CILIANU-LASCU Quelle perspective actionnelle (PA) pour le français en dispositif LANSAD ?.....	458
Yaprak Turkan YUCELSIN Utilisation des TICE en classe de langue	466
Partie II : ...aux Pratiques de classe	471
Sofia ARGYROPOULOU, Eleni FILIPPA Les jeux éducatifs pour la promotion du multilinguisme et le développement de compétences communicatives/collaboratives à un âge jeune : le cas du projet européen « Kids2Talk »	473

Konstantina BAKOPOULOU

L'autobiographie comme outil culturel en classe de FLE479

Konstantina BAKOPOULOU

L'exploitation culturelle du court métrage dans la classe de FLE.....484

Pascale BANON, Chaké CARTRON-MAKARDIDJIAN

Les malentendus culturels dans la communication verbale490

Younès DAIFE

Enjeux d'une approche anthropologique du texte littéraire
en classe de français langue étrangère.....497

Charalampos GOUSSIOS, Katerina MICHAIL, Myrsini TZANAVARI

Projets de simulation globale pour promouvoir le multilinguisme
et la francophonie dans l'enseignement supérieur grec.....502

Stéphane GRAVANIS

Élaborer un cours de français sur objectifs universitaires :
le cas des étudiants-futurs juristes de l'Université Démocrite de Thrace.....511

Huseyin GÜMÜS

Un projet européen TST-ID (2008-2009).
Promouvoir le dialogue interculturel : technologies linguistiques et vocales
pour améliorer l'apprentissage des langues-cultures.....520

Annick HATTERER

Enseigner avec un tableau blanc interactif à des élèves du primaire534

Anna KALYVA

« Hôtel Céphalonie, bonjour ! » : un projet pédagogique fondé sur l'approche actionnelle.
Enjeux et perspectives541

Marie KAPELLA, Vincent SEBILLOT

Comenius : l'assistantat linguistique, un moteur pour la communication
en classe de FLE.....550

Efstathios KARAGIORGAS

Professeur de FLE et d'histoire *ou* Comment faire développer la CCI
chez les apprenants de FLE grâce à notre nouveau rôle d'historien556

Maria KATSANTONI

Animer un atelier d'écriture créative en classe de FLE :
proposition de pistes d'écriture et initiation des apprenants
à l'esthétique et à la créativité langagière572

Aggeliki KOFIDOU

Enseignement/apprentissage interculturel et/ou pluriculturel du FLE
à travers l'exploitation didactique des expressions imagées françaises
dans le manuel scolaire *Action.fr-gr 3*.....582

Sofia LAHLOU

Le projet pédagogique et les TIC en cours de FLE dans le secondaire hellénique.
Une expérience didactique : planification, réalisation et évaluation
des acquisitions des apprenants590

Sofia LAHLOU

Les locutions figées : propositions et expériences didactiques en classe de FLE596

Haydée MAGA

S'informer et s'autoformer avec *Franc-parler.org*601

Stélios MARKANTONAKIS

Créer une classe virtuelle favorisant un enseignement à distance,
synchrone, interactif et collaboratif.....605

Catherine MAVROMARA-LAZARIDOU

L'apprenant « acteur » de son apprentissage avec les contes merveilleux614

Catherine MAVROMARA-LAZARIDOU, Marina DOULAMI, Leslie BERNARD

Éveil à la langue et à la culture françaises : un projet interactif.....621

Théodora NIKOU

Perspective actionnelle et interculturel : mise en relation en classe de FLE.....628

Vassiliki PANTAZI

Le conte merveilleux au service de la prise de conscience interculturelle en classe de FLE :
le tour du monde du conte de Blanche-Neige635

Maro PATÉLI

Lorsque la nasale [ɛ̃] est prononcée [ɑ̃] :
propositions de remédiation par la verbo-tonale643

Maro PATÉLI, Christos NIKOU

Les ressources Internet au service de l'enseignement de la prononciation du FLE
dans le primaire hellénique652

Despina PROVATA

La Révolution française en musique : un rock opéra en classe de français663

Wajihha SMAILI

Des ressources pédagogiques actionnelles pour les cours de français à l'université672

Katerina SPIROPOULOU

Enseigner les littératures francophones dans le secondaire grec 678

Aikaterini STEFANAKI

Projets interdisciplinaires et perspectives de collaboration en classe de FLE :
l'exemple de l'étude comparée d'*Antigone* de Jean Anouilh et de Sophocle686

Stélios THÉODORAKÉAS

« Annie se fait des amis » :
un projet de classe pour le développement de l'interaction694

Théodoros THOMAS

Culture du Remix : la Machinima699

François WEISS

Activités de sensibilisation à la compétence interculturelle.....706

Index

Popi CALLIABETSOU-CORACA	32	Efi DIMARIDOU	181
Patrick GRAVÉ.....	42	Elefthéria DOGORITI.....	189
Catherine KERBRAT-ORECCHIONI	15, 53	Rébéa Nadia DOUHIL	197
Jean-Réné LADMIRAL.....	67	Marina DOULAMI	621
Claude SPRINGER	75	Efrosyni EFTHYMIADOU	208
André THIBAUT	85	Loukia EFTHYMIIOU	215
Attika-Yasmine ABBES	271	Sonia ELVIREANU	227
Severina ÁLVAREZ GONZALEZ.....	97	Eleni FILIPPA	473
Bogdan ANCA	408	Maria-Eleftheria GALANI.....	235
Sofia ARGYROPOULOU	473	Charalampos GOUSSIOS	502
Francine ARROYO	112	Stéphane GRAVANIS.....	511
Cristina AVELINO	105, 112	Isabelle GRUCA	241
Konstantina BAKOPOULOU	479, 484	Huseyin GÜMÜS	520
Victoria BAKURUMPAGI	122	Annick HATTERER	247, 534
Pascale BANON	490	Niculina IVANCIU	256
Leslie BERNARD.....	621	Fryni KAKOYIANNI-DOA	148, 265
Rafika BHOURI.....	129	Anna KALYVA	541
Anna BONDARENCO	133	Marie KAPELLA	550
Iphigénie BOTOUROPOULOU	143	Efstathios KARAGIORGAS	556
Monique BURSTON	148	Maria KATSANTONI	572
Chaké CARTRON-MAKARDIDJIAN	490	Malika KEBBAS	271
Riadh CHEBBI	155	Manal KHEDR	279
Corina CILIANU-LASCU	159, 458	Rinetta KIYITSIOGLOU-VLACHOU	289
Younès DAIFE	497	Aggeliki KOFIDOU	582
Christina DARA.....	168	Ekaterina KOULECHOVA	296
Kyriaki DIAMESI	175	Pinelopi KRYSTALLI	301

Anna KYRIAKIDOU	309	Stamatia SOFIOU	392
Sofia LAHLOU	590, 596	Nikoleta SOTIRAKI	400
Dora LEONTARIDOU	314	Katerina SPIROPOULOU.....	678
Antoaneta LORENCZ.....	458	Aikaterini STEFANAKI	686
Haydée MAGA	601	Carmen-Stefania STOEAN	408
Stélios MARKANTONAKIS	605	Rodica STOICESCU	458
Catherine MAVROMARA-LAZARIDOU ..	614, 621	Hélène TATSOPOULOU	415
Renato de MELLO	319	Charbel TAYAH.....	422
Jonathan MERLO	326	Stélios THÉODORAKÉAS.....	694
Katerina MICHAIL	502	Théodoros THOMAS	699
Aspasia NANAKI	335	Marine TOTOZANI	429
Christos NIKOU	652	Sonia TOUZ.....	438
Théodora NIKOU	628	Anna TRIANTAPHYLLOU	445
Mavina PANTAZARA	181	Olympia TSAKNAKI.....	301
Vassiliki PANTAZI.....	635	Myrsini TZANAVARI.....	502
Heleni PAPADOPOULOU	345	Vassilis VALMAS	450
Marina PAPPA.....	351	Deliana VASILIU	458
Maro PATÉLI.....	643, 652	Lefter VIOREL	408
Argyro PROSCOLLI	356	François WEISS	706
Despina PROVATA	663	Yaprak Turkan YUCELSIN	466
Maria ROUSSI.....	368		
Mina SADIQUI	376		
Eleni SAKELLARI	382		
Vincent SEBILLOT	550		
Wajiha SMAILI.....	672		

Remerciements

Les Comités scientifique et d'organisation tiennent à remercier pour leur soutien matériel à la réalisation de ce congrès :

- L'Organisation Internationale de la Francophonie



- TV5MONDE

TV5MONDE